

**LÚCIA CRISTINA DA FONSECA GOMES**

**PERCEÇÕES DE PROFESSORES DAS OUTRAS  
ÁREAS DISCIPLINARES ACERCA DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA.  
*BARREIRAS E OPORTUNIDADES NA PROMOÇÃO DE  
ESTILOS DE VIDA ATIVOS***

**Orientador: Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Faculdade de Educação Física e Desporto**

**Lisboa**

**2018**

**LÚCIA CRISTINA DA FONSECA GOMES**

**PERCEÇÕES DE PROFESSORES DAS OUTRAS  
ÁREAS DISCIPLINARES ACERCA DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA.  
*BARREIRAS E OPORTUNIDADES NA PROMOÇÃO DE  
ESTILOS DE VIDA ATIVOS***

Tese apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de Doutor no Curso de Doutoramento em Educação Física e Desporto, conferido pela Universidade de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Francisco Carreiro da Costa

**Presidente:**

Doutor Jorge dos Santos Proença Martins, FEFD-ULHT

**Vogais:**

Doutor José Manuel Fragoso Alves Diniz, FMH - UL

Doutora Maria Madalena Carlos Ramos, ISCTE - IUL

Doutor António João Labisa da Silva Palmeira, FEFD-ULHT

Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins, FEFD-ULHT

Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa, Orientador, FEFD-ULHT

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Faculdade de Educação Física e Desporto**

**Lisboa**

**7 dezembro de 2018**

Aos meus pais,  
Guilherme Gomes e Graciete Gomes, por tudo!

À memória da minha prima Susana Gomes  
que me ensinou que há batalhas bem mais dolorosas que fazer uma tese.

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Doutor Francisco Carreiro da Costa que, sabiamente, soube orientar e incentivar, na procura e descoberta de soluções para as inúmeras dúvidas com que me fui deparando. Agradeço o seu rigor nos comentários e esclarecimentos. Será sempre uma honra ter sido orientada por si, para além da amizade e admiração que fui construindo e pelo seu exemplo pessoal e profissional.

Aos Diretores e professores das escolas básicas e secundárias intervenientes, pela colaboração e participação inestimável nesta investigação.

Ao professor Doutor Jorge Proença, pelo incentivo, pela amizade e pela pressão positiva que foi colocando em todo o processo de descoberta profissional e pessoal. Uma ajuda preciosa.

Ao meu grande amigo e companheiro de trabalho Doutor João Martins, pelo apoio singular, constante, crítico e célere em todos os momentos. Uma referência para mim, de humildade, capacidade de trabalho, rigor e ética profissional. Obrigada pelo ânimo permanente e pela disponibilidade constante.

À professora Doutora Madalena Ramos pelos inúmeros e valiosos contributos ao longo das diferentes etapas que envolveram o tratamento estatístico. Pela disponibilidade permanente, pela determinação na colaboração e pelas pausas para café e gelados que foram servindo para aprimorar o trabalho e valorizar a amizade que perdurará. Obrigada pela referência que tem sido e pelo privilégio que foi ter sido sua aluna.

Aos meus enormes amigos e verdadeiros companheiros nas ‘amarguras de investigação’, à Joana Claro, por me ouvir e partilhar ideias e pela paciência, nas frequentes conversas sobre doutoramento. À Alexandra Esteves, à Paula Capela, e à Raquel Madeira por serem os meus olhos de lince, porque só se vê bem com o coração! Não teria sido possível sem vocês. Eternamente obrigada. Não há palavras para vós.

Aos meus colegas de grupo de Educação Física. Obrigada pelo apoio, pelas palavras de encorajamento, pelos momentos de alegria e tolice.

À Daniela Carina e ao João Rodrigues que eu quis e me quiseram, num grupo de trabalho na Pós Graduação de Análise de Dados em Ciências Sociais. Obrigada pela viagem, pela presença e pelo vosso contributo.

Aos meus familiares e amigos que, sem dúvida partilharam menos ‘tempos de qualidade’ durante todo este percurso. Mas, que me foram incentivando sempre, fazendo com que todo o esforço valesse o produto final.

Aos meus alunos que, ao longo dos anos, foram exigindo que este processo fosse célere e finalizado.

Ao Sebastião que pacientemente foi um companheiro, que animou os meus dias, me lembrava que eram horas de fazer “ó ó”, durante noites de trabalho e me pedia para cantar pela madrugada.

E por fim, aos meus pais, eles sabem o que custou! E, mereciam assistir a mais esta etapa.



## RESUMO

O objetivo do estudo foi investigar, combinando metodologias quantitativas e qualitativas e, à luz do modelo socioecológico aplicado à escola, as percepções dos professores das outras disciplinas, e a sua influência na criação de um clima institucional promotor de estilos de vida ativos. Numa primeira fase ocorreu o estudo extensivo, de natureza quantitativa, com recurso a um questionário e recorrendo à estatística descritiva e inferencial, com a participação de 297 professores. Numa segunda fase realizou-se o estudo intensivo de carácter qualitativo. Foram realizados quatro grupos focais (N=32). A seleção de temas teve por base os resultados do estudo extensivo e análise de documentos oficiais dos agrupamentos, nomeadamente, Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e os horários escolares dos alunos. Os professores com melhores experiências na disciplina, tendencialmente, percecionam de forma mais favorável o valor desta, consideram que a atividade física pode beneficiar o rendimento escolar, e reconhecem o valor pedagógico na avaliação na disciplina, podendo influenciar e participar na promoção de climas favoráveis para a prática de atividade física. Os docentes referem que a escola deve criar oportunidades de prática e educar para estilos de vida ativos. A realidade, no entanto, parece contradizer as suas perspectivas.

**Palavras chave** – Professores, experiências, estatuto, educação física, escola.

## ABSTRACT

This study sought to investigate, combining quantitative and qualitative methods and, based on a socio-ecological model for Physical Education, the perceptions of other teachers subjects, and their influence in the creation of an institutional climate that promotes active lifestyles. First, a quantitative approach using descriptive and inferential statistics was proposed using a questionnaire, with the participation of 297 teachers. Then a qualitative study using four focal groups were conducted (N = 32). The selection of themes was based on the results of the quantitative study and analysis of official documents of schools, namely, Educational Project, School Regulations, Annual School Plan and students' schedules. The teachers with the best experiences in physical education tend to perceive status more favorable, consider that physical activity can benefit academic achievement, and recognise the pedagogical value of assessment in physical education, being able to influence and participate in the promotion of favorable climates for the practice of physical activity. Teachers say the school should create opportunities for practice and educate for active lifestyles. However, there seems to be a contradiction of their perspectives.

**Key Words** – Teachers, experiences, status, physical education, school.

## ABREVIATURAS E SIGLAS

**AAHPERD:** American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance

**ACP:** Análise de Componentes Principais

**ACM:** Análise de Correspondências Múltiplas

**ACS:** American Cancer Society

**AEC:** Atividade de Enriquecimento Curricular

**AF:** Atividade Física

**ACM:** Análise de Correspondências Múltiplas

**ACSM:** American College of Sports Medicine

**AHA:** American Heart Association

**ASF:** Active School Flag

**CATCH:** Coordinated Approach to Child Health

**CEB:** Ciclo Ensino Básico

**CDC:** Center for Disease Control and Prevention

**CDE:** California Department of Education

**CNPD:** Comissão Nacional de Proteção de Dados

**CRP:** Constituição da República Portuguesa

**CSPAP:** Comprehensive School Physical Activity Program

**DE:** Desporto Escolar

**DGS:** Direção Geral da Saúde

**DHHS:** Department of Health and Human Services

**EEFM:** Expressão Educação Física Motora

**EF:** Educação Física

**ENPAF:** Estratégia Nacional para a Promoção da Atividade Física, Saúde e Bem-Estar

**FG”+”:** Grupo focal com perceções positivas

**FG”-”:** Grupo focal com perceções negativas

**FG”+e-”:** Grupo focal com perceções mistas

**ID:** Código de identificação

**INS:** Instituto Nacional de Saúde

**IOM:** Institute of Medicine

**IDP:** Instituto do Desporto de Portugal

**HOPE:** Health Optimizing Physical Education  
**KMO:** Teste de Kaiser-Meyer-Olkin  
**LMAS:** Let's Move Active Schools  
**MAXQDA:** Software for Qualitative and Mixed Methods Research  
**NASPE:** National Association for Sport and Physical  
**PAA:** Plano Anual de Atividades  
**PASS:** Physically Active School System  
**PE:** Projeto de Educativo  
**PHE Canada:** Physical & Health Education Canada  
**PNEF:** Programas Nacionais de Educação Física  
**PNPAF:** Programa Nacional para a Promoção da Atividade Física  
**RI:** Regulamento Interno  
**SHAPE:** Society of Health and Physical Education  
**SPARK:** Sports Play, and Active Recreation for Kids  
**SPSS:** Statistics 22.0 Statistical Package for the Social Sciences  
**WHO:** World Health Organization  
**USDHHS:** United States Department of Health and Human Services  
**UNESCO:** United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

# ÍNDICE GERAL

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>IV</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>V</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>VI</b>
<b>ABREVIATURAS E SIGLAS .....</b>	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE GERAL.....</b>	<b>IX</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS .....</b>	<b>XI</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>XI</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
ESTRUTURA DA TESE .....	3
<b>OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>5</b>
1.1 PROBLEMÁTICA.....	5
1.2 OBJETIVO DO ESTUDO .....	6
1.3 DESENHO DO ESTUDO.....	7
1.4 JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO.....	8
<b>ESTADO DA ARTE .....</b>	<b>9</b>
1.1 EXPERIÊNCIAS ANTERIORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA. PERCEÇÕES DE PROFESSORES DAS OUTRAS ÁREAS DISCIPLINARES .....	9
1.2 PERCEÇÃO DE PROFESSORES RELATIVAMENTE ÀS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	12
1.3 PERCEÇÃO DE PROFESSORES QUANTO AO ESTATUTO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	14
1.4 PERCEÇÃO DE PROFESSORES ACERCA DO CONHECIMENTO SOBRE AS RECOMENDAÇÕES PARA A PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA, SEGUNDO AS RECOMENDAÇÕES DA WHO, (2010), PARA CRIANÇAS E JOVENS E ADULTOS.....	18
1.5 PERCEÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTO E O RENDIMENTO ESCOLAR .....	22
1.6 A ESCOLA ENQUANTO PROMOTORA DE CLIMAS INSTITUCIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DE ESTILOS DE VIDA ATIVOS .....	23
<b>ESTUDO EXTENSIVO.....</b>	<b>28</b>
1.1 MÉTODOS DO ESTUDO EXTENSIVO .....	28
1.1.1 <i>Caracterização dos agrupamentos .....</i>	28
1.1.2 <i>Caracterização dos professores das outras áreas disciplinares.....</i>	30
1.1.3 <i>Métodos e instrumentos de recolha de dados .....</i>	31
1.1.4 <i>Questionário aplicado aos professores.....</i>	31
1.1.5 <i>Construção e validação das perguntas do questionário.....</i>	32
1.1.6 <i>Processo de aplicação do questionário .....</i>	34
1.1.7 <i>Processos de análise dos dados dos questionários.....</i>	35
1.1.8 <i>Procedimentos de transformação de variáveis.....</i>	35
1.2 LIMITAÇÕES .....	37
<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS DO ESTUDO EXTENSIVO ...</b>	<b>38</b>
1.1 EXPERIÊNCIAS ANTERIORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA. PERCEÇÕES DE PROFESSORES DAS OUTRAS ÁREAS DISCIPLINARES .....	40

1.2 TIPOLOGIA DE DOCENTES EM FUNÇÃO DOS FATORES QUE DETERMINARAM AS SUAS EXPERIÊNCIAS .....	42
1.3 PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS FINALIDADES DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	48
1.4 PERCEÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA NO CURRÍCULO DOS ALUNOS E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	50
1.5 PERCEÇÃO DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À DISCIPLINA E POSICIONAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO RANKING DAS DISCIPLINAS PRIORITÁRIAS.....	54
1.6 PERCEÇÃO DE PROFESSORES ACERCA DO CONHECIMENTO SOBRE AS RECOMENDAÇÕES DE ATIVIDADE FÍSICA PARA OS ALUNOS E ADULTOS.....	57
1.7 ESTILO DE VIDA DOS PROFESSORES - PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA.....	62
1.8 PERCEÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTO E O RENDIMENTO ESCOLAR.....	65
1.9 PERFIS DE PROFESSORES COM BASE NA EXPERIÊNCIA ANTERIOR NA EDUCAÇÃO FÍSICA. CRENÇAS, ATITUDES E COMPORTAMENTOS .....	67
<b>ESTUDO INTENSIVO.....</b>	<b>74</b>
1.1 MÉTODOS DO ESTUDO INTENSIVO .....	74
1.1.1 <i>Constituição do grupo focal</i> .....	74
1.1.2 <i>Grupo focal</i> .....	75
1.1.3 <i>Processos de construção e validação do guião do grupo focal</i> .....	76
1.1.4 <i>Fases de realização do grupo focal</i> .....	77
1.1.5 <i>Planeamento dos grupos focais</i> .....	77
1.1.6 <i>Moderação dos grupos focais</i> .....	79
1.1.7 <i>Análise de conteúdo</i> .....	80
1.1.8 <i>Transcrição dos grupos focais</i> .....	80
1.1.9 <i>Processos de análise e codificação dos protocolos do grupo focal</i> .....	81
1.1.10 <i>Sistema de categorias do grupo focal</i> .....	81
1.2 LIMITAÇÕES .....	96
<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS DO ESTUDO INTENSIVO ....</b>	<b>97</b>
1.1 FATORES EDUCACIONAIS RELACIONADOS COM EDUCAÇÃO FÍSICA .....	98
1.2 FATORES PSICOLÓGICOS E COGNITIVOS .....	108
1.3 FATORES SOCIAIS .....	111
1.4 ESTATUTO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	112
1.5 RESPONSABILIDADE DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DE ESTILOS DE VIDA ATIVOS .....	121
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>131</b>
RECOMENDAÇÕES .....	136
RECOMENDAÇÕES PARA A INVESTIGAÇÃO .....	141
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>142</b>
<b>ÍNDICE DE GERAL .....</b>	<b>II</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS .....</b>	<b>II</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS .....</b>	<b>III</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS .....</b>	<b>III</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura da Tese .....	3
Quadro 2 - Instrumentos utilizados na recolha de dados .....	7
Quadro 3 - Caracterização dos Professores do estudo extensivo.....	30
Quadro 4 - Caracterização do grupo de especialistas que validaram as perguntas do questionário.....	33
Quadro 5 - Distribuição de respostas relativas às variáveis em estudo .....	39
Quadro 6 - Classificação da disciplina face à experiência anterior em função do género e departamentos disciplinares .....	41
Quadro 7 - Distribuição de respostas relativas aos fatores que influenciaram a experiência dos professores, relativamente à Educação Física.....	42
Quadro 8 - Dimensões e identificação dos fatores que contribuem na formação de opinião dos docentes relativamente às experiências positivas ou negativas na Educação Física. ....	44
Quadro 9 - Caracterização dos 3 grupos constituídos na análise de clusters, em função do género, grau académico .....	46
Quadro 10 - Estatuto da disciplina relativo à avaliação e cálculo para acesso ao Ensino Superior em função do género e departamentos disciplinares.....	51
Quadro 11 - Ordenação geral das disciplinas selecionadas pelos docentes segundo a primeira prioridade .....	55
Quadro 12 - Ordenação das disciplinas mais escolhidas pelos professores, da primeira à quinta prioridade. ....	55
Quadro 13 - Conhecimento das recomendações de Atividade Física para crianças e jovens, segundo as habilitações académicas dos professores.....	58
Quadro 14 - Conhecimento das recomendações de Atividade Física para adultos, segundo as habilitações académicas dos professores. ....	61
Quadro 15 - Classificação total de Atividade Física segundo as recomendações da WHO, (2010).....	63
Quadro 16 - Classificação por nível de Atividade Física, considerando o género e o escalão etário dos docentes. ....	64
Quadro 17 - Perceções de professores sobre os benefícios da AF e do desporto sobre rendimento escolar, segundo os departamentos disciplinares.....	66
Quadro 18 - Contribuição das variáveis para cada uma das dimensões estruturantes acerca do papel da Educação Física e da Atividade Física .....	68
Quadro 19 - Descrição dos grupos de professores.....	72
Quadro 20 - Questões constituintes do guião do grupo focal.....	76
Quadro 21 - Tabela de contingência, relação entre as variáveis género e idade e os códigos em cada documento. ....	128

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho do estudo .....	8
Figura 2 - Questões presentes no questionário sujeitas a validação .....	34
Figura 3 - Importância das componentes de experiência da Educação Física, por cluster .....	45
Figura 4 - Estatuto da EF face à experiência anterior na disciplina (%).....	53

Figura 5 - Distribuição das disciplinas segundo o posicionamento no ranking de ordenações, relativo às cinco prioridades, para as disciplinas de Educação Física, Matemática e Português.....	56
Figura 6 - Identificação de perfis de docentes .....	70
Figura 7 - Apresentação dos critérios de seleção da constituição do grupo focal .....	78
Figura 8 - Sistema de categorias referente à análise de conteúdo, para cada questão. ....	83
Figura 9 - Sistema de códigos dos três grupos de discussão – dimensões de análise.....	97
Figura 10 - Retrato de respostas dos grupos de discussão .....	116
Figura 11 - Navegador de conexões entre códigos, grupo focal com percepções desfavoráveis .....	125
Figura 12 - Navegador de conexões entre códigos grupo focal com percepções favoráveis. ..	126
Figura 13 - Navegador entre códigos, grupo focal com percepções favoráveis e desfavoráveis .....	127



## INTRODUÇÃO

A escola enquanto instituição social é um contexto determinante para a criação de um clima institucional de promoção e desenvolvimento de estilos de vida ativos, como referem vários investigadores (Cale, Haris & Duncombe, 2016; Hung, Chiang, Dawson & Lee, 2014; Sallis et al., 2012) e organizações (United States Department of Health and Human Services [USDHHS], 2012; National Association for Sport and Physical Education [NASPE], 2012; World Health Organization [WHO], 2010; Society of Health and Physical Education [SHAPE], 2015; United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2015).

Todavia, frequentemente, atribui-se esse compromisso exclusivamente à disciplina de educação física [EF]. Embora, a promoção de estilos de vida ativos dependa da conjugação de vários fatores (e.g., Departamento de Educação Física, instalações, Diretor, professores das outras disciplinas, clubes e comunidade) e da dinâmica estabelecida entre eles. Esta premissa, fez com que alguns investigadores (Brownson, Chiqui, Burgeson, Fisher & Ness, 2010; Devís-Devís, Béltran, Carrillo & Peiró-Velert, 2015; Metzler, McKenzie, Van der Mars, Barret-Williams & Ellis, 2013; Sallis & Owen, 2015) iniciassem o seu interesse por abordagens e intervenções mais ecológicas de promoção da atividade física [AF] na escola (O'Connor, Alfrey & Payne, 2012).

O modelo socioecológico oferece uma estrutura multinível para a compreensão das complexas interações entre os indivíduos e os diferentes contextos ambientais, capazes de influenciar os comportamentos de saúde e AF, dentro e fora escola e ao longo da vida. Assim, e com base no modelo ecológico, vários estudos procuraram integrar e analisar a influência de diferentes níveis de fatores determinantes para a promoção da saúde e prática de AF (Devís-Devís et al., 2015; Mehtälä, Sääkslahti, Inkinen & Poskiparta, 2014; O'Connor et al., 2012; Sallis & Owen, 2015; Solmon, 2015).

A nível interpessoal, variáveis como o género, motivação para a prática, atitude face à EF, intenção para praticar, perceção de competência e gosto, são significativas para a prática de AF por crianças e jovens (Bauman, Reis, Sallis, Wells, Loos & Martin, 2012; Beni, Fletcher & Chróinin, 2016; Martins, Marques, Peralta, Palmeira & Carreiro da Costa, 2017; Van der Horst, Chin, Twisk & Van Mechelen, 2007).

Já a nível social e cultural, a família, os professores de EF ou os professores titulares de turma e os pares são os fatores mais mencionados pela literatura (Brown, Smith, McIver &

Rathel, 2009; Puder et al., 2011; Van der Horst et al., 2007; Winter & Sass, 2011; Yao & Rhodes, 2015).

Por último, os fatores mais relacionados com o ambiente físico, capazes de influenciar a prática de AF são as condições infraestruturais existentes, materiais e ambientes seguros (Biddle, O'Connell & Braithwaite, 2011; Brown et al., 2009; Craggs, Corder, van Sluijs & Griffin, 2011; Van Cauwenberghe et al., 2012; Van der Horst et al., 2007).

Deste modo, importa por isso, analisar o efeito dos professores das restantes disciplinas na promoção de estilos de vida ativos através da compreensão das suas percepções acerca da EF.

Mais concretamente, pela análise das suas experiências anteriores na disciplina, uma vez que estas auxiliam na construção das suas crenças (e.g., acerca das finalidades e avaliação na disciplina), atitudes (e.g., conhecimentos sobre as recomendações de AF para si para os alunos, influência da AF sobre o rendimento escolar) e comportamentos (e.g., ao nível do conselho de turma, conselho pedagógico e prática de AF) (Cardinal, Yan & Cardinal, 2013; Haynes, Miller & Varea 2016; Morgan & Hansen, 2008; Rocha & Carreiro da Costa, 1999).

Tanto quanto julgamos saber não existem, em Portugal, estudos que versem sobre esta temática específica. A nível internacional a abordagem situa-se essencialmente ao nível dos professores titulares de turma, no 1º Ciclo, e a investigação ao nível do *All School* faz referências generalistas sobre a importância dos outros professores. Deste modo, a natureza do estudo justifica-se uma vez que, a escola, enquanto estrutura social, deve estimular e promover hábitos de vida ativa ao longo da vida. Sendo por isso, necessário identificar elementos facilitadores ou barreiras na aquisição desses comportamentos (Kelder, Karp, Scruggs & Brown, 2014).

Assim, através de uma abordagem com recursos a métodos mistos (quantitativos e qualitativos), e à luz do modelo ecológico aplicado à escola (O'Connor et al., 2012), pretendeu-se:

- i. Conhecer e descrever a percepção dos professores das outras áreas disciplinares relativamente à disciplina de EF.
- ii. Analisar as percepções que podem favorecer ou dificultar a criação de um clima institucional promotor de estilos de vida ativos.

## Estrutura da tese

A presente investigação encontra-se estruturada como se apresenta no quadro 1.

Quadro 1 - Estrutura da Tese

Estrutura da tese
Objeto de estudo
Estado da arte
Estudo extensivo
Métodos do estudo extensivo
Apresentação e discussão de resultados do estudo extensivo
Estudo intensivo
Métodos do estudo intensivo
Apresentação e discussão de resultados do estudo intensivo
Conclusões gerais
Recomendações e linhas de investigação futura
Referências bibliográficas
Apêndices

O primeiro capítulo enquadra a problematização e objetivos gerais do estudo, o seu desenho e respetiva justificação.

No segundo capítulo apresenta-se o estado da arte, enquadra-se a revisão da literatura que incide sobre as diferentes temáticas a abordar de acordo com os objetivos em estudo, designadamente: “experiências anteriores na EF”; “finalidades da disciplina e estatuto relativamente à avaliação e à sua ponderação no cálculo da média para acesso ao Ensino Superior” e “ranking da disciplina relativamente às outras disciplinas do plano curricular dos alunos”; “conhecimentos acerca dos benefícios sobre prática de AF e desporto no rendimento escolar”; “estilo de vida”; “conhecimento sobre as recomendações e níveis de prática de AF para adultos, crianças e jovens” e “escola enquanto promotora de estilos de vida ativos”.

No terceiro capítulo apresentam-se os métodos do estudo extensivo, reunindo a caracterização dos participantes, métodos e instrumentos de recolha, os processos de construção e validação das questões para o questionário, aplicação e recolha de informação e processos de análise para o tratamento estatístico dos dados recolhidos.

No quarto capítulo a apresentação e discussão dos resultados far-se-á em ato contínuo, isto é, os resultados obtidos são apresentados através de uma análise descritiva e, posteriormente procede-se à análise e discussão dos mesmos, conforme os objetivos de investigação. Finaliza-se com apresentação das limitações relativas à parte extensiva do

estudo.

No quinto capítulo serão explicados os métodos do estudo intensivo, que compreendem processos de seleção e caracterização dos participantes do grupo focal, métodos e instrumento de recolha de informação, processos de construção e validação de algumas questões para o guião do grupo focal, realização dos grupos focais, recolha e análise de conteúdo.

O sexto capítulo compreende a apresentação e discussão dos resultados do estudo intensivo. A apresentação e discussão dos resultados que será feita, tal como no estudo extensivo, concluindo com a apresentação das limitações relativas à parte intensiva do estudo.

Por último, apresenta-se um capítulo de conclusões que enquadrará as ilações finais dos dois estudos, seguindo-se as recomendações para a prática e investigação.

O final do documento compreende as referências bibliográficas examinadas para esta investigação. Face à extensão dos apêndices, será realizada uma compilação e entregue em suporte CD.

## OBJETO DE ESTUDO

Neste capítulo será apresentada a problemática do estudo, o objetivo do estudo o seu desenho assim como a respetiva justificação.

### 1.1 Problemática

A escola pode assumir um papel fundamental na promoção de estilos de vida ativos, não só através da disciplina EF, mas também pela conjugação das várias estruturas representadas na escola (e.g., Departamento de Educação Física, Diretor, professores das outras disciplinas) (Dobbins, Husson, DeCorby & LaRocca, 2013), e pela dinâmica que se estabelece entre elas, procurando atingir as metas estabelecidas no Projeto de Educativo [PE] de escola.

Por este motivo, e com base no modelo socioecológico de promoção da AF na escola (O'Connor et al., 2012), considera-se que os comportamentos relativamente à AF e à prática desportiva são influenciados por múltiplos aspetos e com vários níveis de influência (e.g., individual, comportamental, social e cultural, e ambiental).

Nesta perspetiva, no plano social, importa compreender que perceções têm sobre a EF os professores das outras áreas curriculares, considerando que através das experiências anteriores na disciplina os professores adquirem características emocionais estáveis, (Gage, 2009), contribuindo para a construção das crenças, atitudes, e comportamentos (Cardinal et al., 2013; Garrett & Wrench, 2012; Haynes et al., 2016; Morgan & Hansen, 2008) auxiliando os docentes na orientação da sua atividade pedagógica (Rocha & Carreiro da Costa, 1999). E de que modo essas perceções podem atuar como barreiras ou elementos facilitadores na criação de um clima institucional promotor de estilos de vida ativos (Institute of Medicine [IOM], 2013). Neste âmbito, em Portugal, são necessários estudos que versem sobre esta temática, pelo que, e com base nas considerações anteriores, se apresenta o problema do estudo, que se traduz nas seguintes questões:

- *Que perceções acerca da Educação Física possuem os professores das outras áreas disciplinares?*
- *Como é que as perceções dos professores, das outras áreas favorecem ou dificultam, na escola, a criação de um clima institucional promotor de estilos de vida ativos?*

## 1.2 Objetivo do estudo

Assim, o objetivo do estudo é investigar, combinando metodologias quantitativas e qualitativas e, à luz do modelo socioecológico aplicado à escola (O'Connor et al., 2012), as percepções dos professores das outras disciplinas, e a sua influência na criação de um clima institucional promotor de estilos de vida ativos.

A investigação compreendeu a realização de duas fases. Numa primeira fase ocorreu o estudo extensivo, de natureza quantitativa, com recurso a um questionário, com os seguintes objetivos:

- i. Conhecer e descrever a percepção dos professores das outras áreas disciplinares relativamente à disciplina de EF, designadamente:
  - i.1. Identificar que finalidades atribuem à EF;
  - i.2. Verificar que estatuto reconhecem à disciplina, relativamente à:
    - i.2.1. Existência da disciplina no currículo dos alunos e avaliação na disciplina e sua ponderação para cálculo da média do Ensino Superior;
    - i.2.2. Importância da EF no currículo dos alunos através da atribuição de um ranking;
  - i.3. Identificar que tipo de conhecimentos possuem, relativamente:
    - i.3.1. Às recomendações de AF para adultos, crianças e adolescentes;
    - i.3.2. À relação entre a prática de AF e desporto e o rendimento escolar.
- ii. Analisar as percepções que podem favorecer ou dificultar a criação de um clima institucional promotor de estilos de vida ativos.

Numa segunda fase realizou-se o estudo intensivo de carácter qualitativo. Para o efeito foram realizados quatro grupos focais. A seleção de temas, para os quais se pretendia uma compreensão mais pormenorizada, teve por base os resultados do estudo extensivo e análise de documentos oficiais dos agrupamentos, nomeadamente, PE, Regulamento Interno [RI], Plano Anual de Atividades [PAA] e os horários escolares dos alunos.

Assim, pretendeu-se no estudo intensivo aprofundar o conhecimento:

- i. Acerca dos fatores associados às experiências anteriores dos professores de outras disciplinas em EF;
- ii. Sobre os fatores associados às percepções desses professores sobre o estatuto da EF;
- iii. Relativamente à responsabilidade da escola na promoção de um clima institucional de promoção de estilos de vida ativos.

### 1.3 Desenho do estudo

O estudo decorreu em dois agrupamentos de escola da região de Lisboa e a seleção da amostra considerou a técnica de amostragem não probabilística, utilizando o critério por conveniência, para a seleção dos dois agrupamentos. O estudo contemplou duas fases, uma extensiva e outra intensiva.

Na fase extensiva o objetivo passou por recolher o maior volume possível de informações recorrendo à técnica de inquirição por questionário (e.g., experiências na EF, finalidades da disciplina, avaliação na EF, ranking da disciplina, conhecimento sobre as recomendações de AF, relação entre AF e desporto e o rendimento escolar, e ainda estilo de vida), acerca das perceções dos professores das outras áreas disciplinares.

Esta fase permitiu realizar uma descrição da caracterização dos docentes considerando as suas perceções, em função das suas experiências anteriores na EF, sobre as suas perceções acerca das finalidades da disciplina, estatuto da EF, conhecimento das recomendações de AF e atitude face à prática de AF e desporto e a sua relação com o rendimento escolar e estilo de vida atual.

Na fase intensiva, a partir da análise dos dados quantitativos foram selecionados os professores para a realização do grupo focal, com base nas respostas sobre experiências anteriores, obrigatoriedade da disciplina e avaliação na EF, através de um critério aleatório<sup>1</sup>.

A análise dos documentos oficiais dos dois Agrupamentos (PE, RI, PAA), auxiliaram na conceção do guião de grupo focal<sup>2</sup>. A síntese sobre a identificação dos instrumentos utilizados em função dos diferentes níveis de estudo pode ser consultada no quadro 2

Quadro 2 - Instrumentos utilizados na recolha de dados

Nível	Instrumento
Professores	Questionário
Professores	Grupo focal
Escola	Análise documental: <ul style="list-style-type: none"><li>- Projeto Educativo</li><li>- Regulamento Interno</li><li>- Plano Anual de Atividades</li><li>- Horários</li></ul>

<sup>1</sup> Procedimento explicitado no capítulo do estudo intensivo

<sup>2</sup> Informação mais detalhada na descrição do estudo intensivo

Em seguida, apresenta-se, de forma esquematizada, o desenho desta investigação (figura 1).

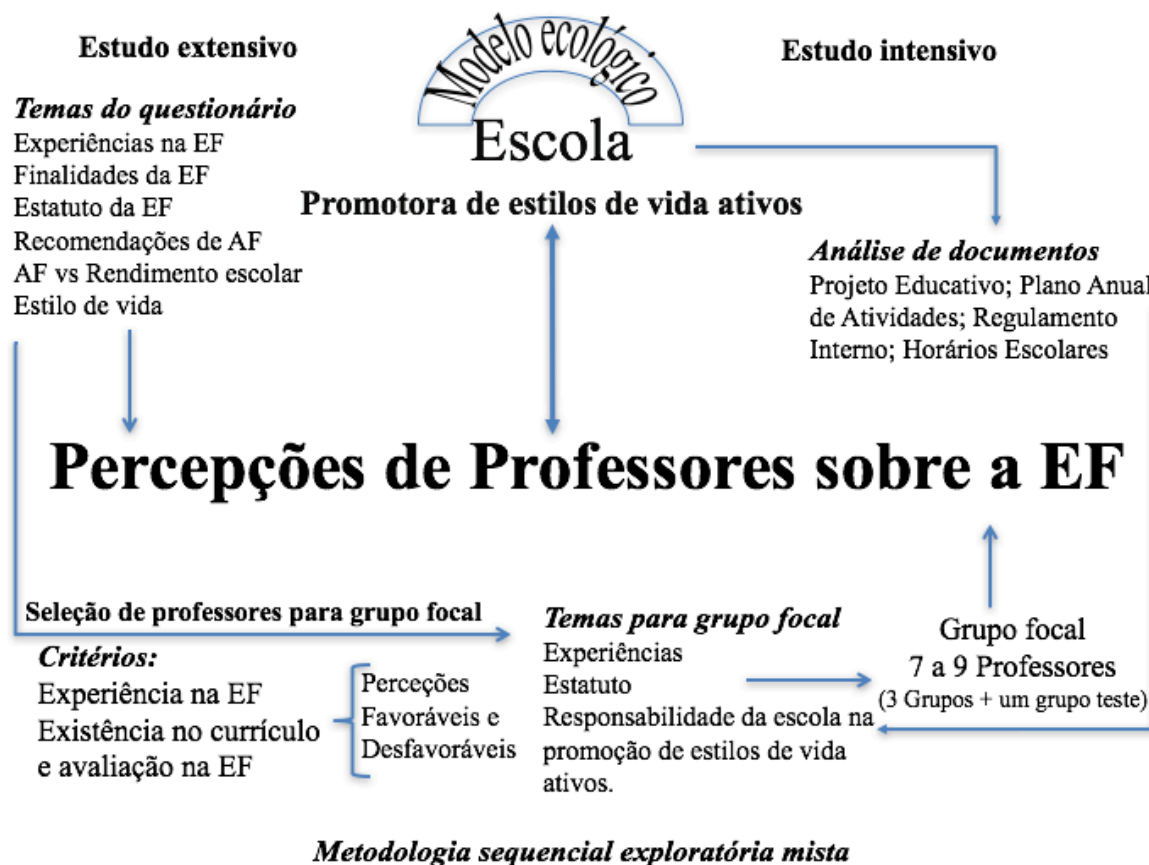


Figura 1 - Desenho do estudo

## 1.4 Justificação do estudo

A natureza do estudo justifica-se uma vez que, a escola, enquanto estrutura social, deve estimular e promover hábitos de vida ativa ao longo da vida. Sendo por isso necessário identificar elementos facilitadores ou barreiras na aquisição desses comportamentos. Os professores das outras disciplinas, enquanto elementos da escola, permitem compreender a dinâmica que se estabelece na escola, com vista à criação de um clima institucional promotor de estilos de vida ativos. Tanto quanto sabemos, há poucos estudos de caso (Marques, 2010), que investiguem a dinâmica da escola, tal como, investigação reduzida com professores das outras áreas acerca das suas experiências na EF.



## ESTADO DA ARTE

Este capítulo inclui a revisão de literatura relacionada com as percepções de professores acerca da EF e AF. Está estruturada por temas: “experiências anteriores na EF”, “finalidades atribuídas à EF”; “estatuto da disciplina”; “conhecimento sobre as recomendações de AF para si e para os alunos”; “relação entre rendimento escolar dos alunos e a prática de AF e desporto” e, “a escola como promotora de estilos de vida ativos”.

### **1.1 Experiências anteriores na Educação Física. Percepções de professores das outras áreas disciplinares**

Através das experiências, os professores adquirem características emocionais estáveis, que contribuem para a construção das crenças (e.g., finalidades, avaliação na disciplina e percepção sobre a sua ponderação para acesso ao Ensino Superior) (Cardinal et al., 2013; Morgan & Hansen, 2008; Rocha & Carreiro da Costa, 1998) atitudes, (e.g., conhecimentos sobre as recomendações da AF para si, e para os alunos, conhecimento acerca da influência da AF e do desporto sobre o rendimento escolar), comportamentos, (e.g., ao nível do conselho de turma, conselho pedagógico, prática de AF), auxiliando os docentes na orientação da sua atividade pedagógica (Rocha & Carreiro da Costa, 1999).

No estudo realizado por Marques (2010), com uma amostra de 72 docentes, de outras áreas disciplinares, foram analisadas as experiências dos professores na disciplina de EF e o peso de alguns fatores para essas experiências. O autor concluiu que para os professores que vivenciaram uma má experiência os benefícios colhidos, os conteúdos e as características das aulas foram determinantes. Para os que referiram ter tido uma experiência favorável, a competência do professor, benefícios colhidos, convívio, conteúdos lecionados, características das aulas e condições materiais foram considerados fatores muito importantes para determinar as suas práticas.

Recrutamos, para este quadro teórico alguns trabalhos realizados com professores à entrada dos cursos de formação, de professores do 1º Ciclo, considerando que, ao iniciar sua formação profissional os candidatos a professor já experienciaram, entre 6 a 8 anos de ensino de EF (Haynes et al., 2016; Wrench & Garrett, 2012).

Assim, pôde verificar-se que estudantes cujas experiências foram percecionadas como

desfavoráveis, afetando por isso a sua percepção de competência, apresentavam comportamentos de esquiva no ensino de determinados conteúdos nomeadamente, no ensino das atividades físicas. Pelo contrário, os alunos cujo significado das experiências anteriores, se revelaram favoráveis, demonstraram vontade em transmitir conteúdos semelhantes (Harris, 2014; Morgan & Bourke, 2008; Ní Chróinín & Coulter, 2012; Webster, 2011; Webster, Monsma & Erwin, 2010). Da mesma forma também concluíram que a maioria dos candidatos a professor do 1º Ciclo, com percepções de competência favoráveis, foram mais ativos, e alguns passaram pela experiência de treinadores ou monitores desportivos.

Um estudo realizado na Finlândia, pretendeu analisar as experiências anteriores na EF e, as atividades de lazer dos estudantes candidatos a professores do 1º Ciclo (341 pertencentes ao género feminino e 71 ao género masculino), através da aplicação de um questionário. Pôde concluir-se que os indivíduos do sexo masculino e os que tinham tido melhores experiências na EF, tinham concepções mais adequadas acerca do ensino da disciplina (Valtonen, Autio, Reunamo & Ruismäki, 2012).

Do mesmo modo, Webster et al., (2010) verificaram que a percepção de competência favorável teve uma influência de cerca de 12% sobre as atitudes dos candidatos, para o ensino da disciplina de EF. Paralelamente, alguns autores referem também que os indivíduos do género masculino tendem a ter experiências relacionadas com EF mais agradáveis do que os elementos do género feminino (Enright & O'Sullivan, 2010; Wrench & Garrett, 2012).

Habitualmente, os pressupostos associados a experiências favoráveis na EF remetem para a importância de um ensino de qualidade em EF e para o contínuo envolvimento dos indivíduos no domínio das atividades físicas (Cardinal et al., 2013; Kirk, 2005; Mäkinen et al., 2010; Martins, 2015; Onofre, 2018), como elemento formativo de crianças e jovens (NASPE & American Heart Association [AHA], 2010), e que este será tanto mais benéfico, quanto mais cedo for o seu início (Bélanger et al., 2011; Barnet, O'Loughlin, Gauvin, Paradis & Hanley, 2006; Kirk, 2005). Por esta razão, Valtonen et al., (2012), procuraram investigar que tipo de experiências estavam associadas a um ensino de qualidade em EF e concluíram que:

- independentemente das experiências, a maioria dos alunos consideram que uma boa aula de EF deve ser divertida encorajadora e diversificada;
- o encorajamento e o incentivo são fatores assinalados como favoráveis, pelos elementos do género feminino;
- alunos com passado ativo e notas superiores identificam como fator favorável aulas

diversificadas;

- candidatos com avaliações inferiores, e um passado inativo, assinalam a importância das aulas serem mais inclusivas e permitirem mais oportunidades de participação nas tarefas.

Concomitantemente, segundo a Physical & Health Education Canada [PHE Canada], (2014), as experiências estão dependentes: da qualidade técnica do professor e do seu entusiasmo; do planeamento e diversidade das atividades; da diferenciação de ensino, pela adequação às necessidades e possibilidades dos alunos; do conhecimento e informação fornecida aos alunos sobre os resultados e as avaliações realizadas; do clima motivacional, preferencialmente orientado para a mestria; da valorização do *fairplay*; da garantia de segurança e disciplina; e da existência de diversas oportunidades de prática, fora do tempo curricular.

Tal como refere Rink (2013), o professor e o que este faz nas aulas, são determinantes na aprendizagem dos alunos. Na realidade, estes dois fatores estão intimamente relacionados com os constituintes fundamentais de um ensino de qualidade em EF (SHAPE, 2015; UNESCO, 2015) e prendem-se por um lado, com o facto de o professor reconhecer as finalidades de EF, e por outro, por possuir um conjunto alargado de instrumentos (e.g., técnicas e estilos de ensino) (Gomes, Martins & Carreiro da Costa, 2017; Martins, Gomes & Carreiro da Costa, 2017; Onofre, 2018). Instrumentos que lhe permitam conceber e incrementar o seu projeto pedagógico (Lonsdale et al., 2013; Martins, et al., 2017; Onofre 2018), de modo a ampliar a sua ação educativa, proporcionando melhores e mais eficazes aprendizagens a todos os alunos (Cardinal et al., 2013; Kirk, 2005; Mäkinen et al., 2010; Martins, 2015).

À luz do conhecimento atual, não é possível determinar ainda de que modo as experiências anteriores na EF estão relacionadas com as perceções dos professores das outras áreas disciplinares, impondo-se como favoráveis ou desfavoráveis na promoção de estilos de vida ativos. No entanto, a investigação evidencia que a perceção de experiências favoráveis possibilita abordagens mais positivas a diferentes temáticas (Harris, 2014; Ní Chróinín & Coulter, 2012).

## **1.2 Percepção de professores relativamente às finalidades da Educação Física**

As finalidades da disciplina têm por base o valor educativo da EF, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral do aluno (Chomitz et al., 2009; McMurrer, 2007). Estas são concretizadas por um conjunto de objetivos gerais e específicos que consistem nas regras de participação e qualificação dos alunos para as diferentes atividades, visando o seu desenvolvimento educativo global (Chomitz et al., 2009; McMurrer, 2007). Materializam-se no sistema individual de valores ou crenças, sobre o que ensinar e como ensinar, ou seja, suportam-se no conjunto de convicções dos professores que auxiliam a construção de uma identidade e função da disciplina, considerando o desenvolvimento do perfil do aluno, através da ação educativa, designando-se por conceção, ou orientação educativa. Esta orientação educativa pretende dar resposta a quatro questões essenciais (Crum, 1994): Justificação, Objetivos, Métodos e Avaliação. Isto é, relativamente à primeira questão, porque é que a EF deve fazer parte do currículo dos alunos? Em seguida, que objetivos devem ser atingidos pela EF? Em terceiro lugar, como devem ser estruturadas as aulas de EF? E por último, de que modo deve ser avaliada a qualidade das aulas de EF?

Segundo o mesmo autor as respostas em cada nível de questões, devem estar interrelacionadas, isto é, a cada nível de resposta anterior deve haver uma correspondência para a resposta da pergunta seguinte. Deste modo, no atual contexto educativo, as conceções de EF têm expressão no conjunto de competências gerais e específicas presentes nos programas nacionais de Educação Física [PNEF] (Bom et al., 1989). Neste o compromisso da disciplina assenta na promoção e desenvolvimento do gosto pela prática regular das atividades físicas, e passa pela responsabilização em assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social, na garantia da aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, e do conhecimento dos seus benefícios, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática e, por último, na promoção da formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas (Bom et al, 1989, p.6). Logo, identificar as finalidades atribuídas à EF, revela-se decisivo para a compreensão das perceções dos docentes sobre o estatuto da EF, uma vez que expressa as suas crenças relativamente à disciplina.

Num estudo realizado por Rocha e Carreiro da Costa (1998), com uma amostra de 115 docentes do 1º Ciclo, 54 docentes atribuíram à EF finalidades de carácter educativo geral

(e.g., atenção, comunicação, disciplina, autoconfiança). Os restantes 61 docentes, conferiram à EF a aquisição de efeitos educativos específicos da EF.

Numa investigação realizada com professores estagiários de EF, nos Estados Unidos da América, com carácter longitudinal, verificou-se que a perceção destes sobre a finalidade da EF, estava relacionada com a promoção de estilos de vida ativos (Matanin & Collier, 2003). Em Singapura, num estudo realizado com 219 estudantes de EF, através da aplicação de um questionário, verificou-se que os alunos consideravam que a EF tinha como finalidade contribuir para o desenvolvimento global da criança, manter um corpo saudável e apto e obter estatuto social (Wang & Koh, 2006). Nos Estados Unidos da América, um estudo com 486 alunos estagiários de EF, concluiu-se que a prática de AF e melhoria da aptidão física eram as principais finalidades da disciplina. O desenvolvimento de habilidades motoras e sociais foram finalidades menos consideradas (Kulinna, Brusseau, Ferry & Cothran, 2010). Numa investigação realizada com trinta e quatro candidatos a professores do 1º Ciclo, no estado de Missouri, as conclusões foram semelhantes, 51,2% referiu que a finalidade da EF passaria pela prática de AF e melhoria da aptidão física. O desenvolvimento de estilos de vida ativos foi referido por 15,5%, o desenvolvimento cognitivo foi mencionado por 13%. As menos mencionadas foram o bem-estar emocional 8,3%, o desenvolvimento social 7,1%, e por último, o desenvolvimento de habilidades motoras, referido por 4,8% dos candidatos (Sofa, Beard, Slattery & Howard, 2012).

Em Portugal, Marques (2010) verificou que 84,7% dos 72 docentes de outras áreas disciplinares, reconheceram como principal finalidade a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis. A promoção de novas aprendizagens foi opção de 6,9% dos docentes e 5,9% mencionaram que a finalidade da disciplina estava relacionada com o desenvolvimento de uma boa conduta motora. Apenas um professor mencionou que serviria como catarse.

Um outro estudo, realizado com 181 estudantes portugueses do 1º e 2º anos de Mestrado em EF, obteve resultados distintos. Os alunos pertencentes ao 1º ano de mestrado 55,7%, indicaram que a finalidade da EF passaria pela promoção das aprendizagens nos alunos, 52,3% referiu que estaria relacionado com os efeitos educativos gerais da disciplina e 34,1%, com a promoção de estilos de vida ativos. Já os alunos pertencentes no 2º ano, 62,3% atribui à disciplina a promoção de estilos de vida ativo, 37,7% confere efeitos educativos gerais e 32,5% considerou que deveria promover o gosto pelas atividades físicas. A promoção das aprendizagens foi selecionada por 27,3% dos estudantes (Alves, 2016).

A maioria dos estudos parece remeter a finalidade fundamental da EF para a

promoção de estilos de vida ativos, uma vez que culturalmente este aspeto está associado às questões de saúde e, surge como um elemento decisivo nas percepções da maioria dos sujeitos participantes nos trabalhos de investigação (Rutherford & Reid, 2013).

### **1.3 Percepção de professores quanto ao estatuto da disciplina de Educação Física**

Primeiro, importa clarificar o que se entende por estatuto. Do ponto de vista formal este é determinado pela legislação em vigor, isto é, em contexto escolar pelas disposições da legislação e currículo. Enquanto do ponto de vista semântico, o estatuto pode ser entendido como a condição ou situação em que entidade ou pessoa se encontra e está associado às percepções efetivas da vida da escola (Hardman & Marshall, 2000).

Analisando as questões do ponto de vista formal, a obrigatoriedade da EF nos sistemas educativos enquanto disciplina curricular, a nível mundial, segundo Hardman, (2014), encontra-se presente na legislação da maioria dos países (97%), para rapazes e raparigas em idade escolar. Na generalidade dos países (98,7%), os primeiros anos de escolaridade integram a EF no seu currículo escolar, do ponto de vista legislativo, diminuindo a sua presença à medida que os níveis de ensino avançam. Complementarmente, verifica-se que por questões culturais (e.g., Ásia e África), a EF deixa de ser obrigatória para as raparigas em idade escolar e segundo o mesmo autor, o mesmo sucede em países cujo rendimento económico é inferior.

Nos Estados Unidos da América, dados do relatório sobre currículo e educação do Center on Education Policy (2007), indicam uma diminuição acentuada em disciplinas como a EF e as artes, em benefício da língua materna e da matemática, resultando da política educativa de George W. Bush, *No Child Left Behind Act*, que pretendeu a valorização destas disciplinas e, como consequência originou o prejuízo de outras.

Embora legalmente o estatuto da disciplina de EF seja idêntico ao das restantes disciplinas do currículo, isto é, se está na legislação deve ser cumprido, esta situação não se confirma em diversos países. Hardman (2007a), apresenta alguns argumentos para esse incumprimento, nomeadamente: a necessidade de equipamentos específicos para a prática de EF e desporto (e.g. ginásios e material específico); deficiente qualificação académica dos professores no 1º Ciclo, redução da carga horária da disciplina, e uma acentuada desvalorização da EF, tendo como consequência uma remuneração inferior para os professores de EF (Hardman & Marshall, 2000; Hardman, 2007a; Hardman, 2007b; Hardman,

2014). A este respeito, o desconhecimento sobre o valor pedagógico da disciplina (WHO, 1998), é outro argumento apresentado que justifica a existência da disciplina com carácter facultativo.

Em Portugal, a presença da disciplina no currículo tem apresentado sucessivas alterações ao longo de décadas. A EF no 1º Ciclo está contemplada desde 1836. Em 1989, através da publicação do Decreto Lei 289/89 de 29 de agosto, a EF passa a fazer parte da matriz curricular, do 1º ao 12º ano, com carácter obrigatório, validada pela implementação dos PNEF (1989), que assentou no compromisso de existência de três tempos semanais para o 2º e 3º Ciclo, e no garante da sua exequibilidade através da criação de condições materiais e pedagógicas em todas as escolas.

Em 2012, a introdução de novas matrizes curriculares, conferindo às escolas maior autonomia para o reforço das disciplinas de matemática e português, implicou a redução da carga horária da EF. No 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário a disciplina de EF passou a ser gerida no seio de cada escola, através da atribuição de um crédito de 30 minutos, a par de outras disciplinas (e.g., educação visual, educação tecnológica, educação musical).

Posteriormente, a nota de EF deixa de entrar no cálculo da média final do ensino secundário para efeitos de acesso ao ensino superior<sup>3</sup>, embora, continuasse a ser considerada para alunos que pretendessem prosseguir estudos na área, ou para cálculo da média de conclusão de estudos secundários. Esta medida conferiu um estatuto de área periférica relativamente ao currículo dos alunos.

Atualmente, ainda que a EF e o português sejam as únicas disciplinas a estarem presentes no plano curricular dos alunos durante os 12 anos de escolaridade obrigatória, a situação mantém-se inalterável, apesar de haver algumas tentativas por parte de diversas associações profissionais, catedráticos e personalidades ligadas à AF e ao desporto, no sentido de reverter a situação. Esta conjuntura tem dado origem a uma constante necessidade de posicionamento e reafirmação da EF no contexto escolar.

A validade na avaliação na EF, tal como nas outras disciplinas, efetiva-se pela existência de um corpo teórico específico expresso nas suas finalidades e concretizado por um conjunto de objetivos gerais e específicos que compreendem as regras de participação e qualificação dos alunos para as diferentes atividades, visando o seu desenvolvimento educativo global (Chomitz et al., 2009; McMurrer, 2007). Objetivos estes, definidos por ciclo e para cada ano e com critérios de avaliação claros, definidos pelo Departamento de EF, e que

---

<sup>3</sup> Despacho Normativo 24-A/2012 6 de dezembro



consistem nas regras de participação e qualificação dos alunos para as diferentes atividades. Aliás, a Lei expressa através dos PNEF (Bom et al., 1989), refere que a avaliação na disciplina efetiva-se de maneira semelhante às restantes disciplinas dos planos curriculares. Por outro lado, através da introdução das Metas de Aprendizagem e Normas de Referência para o Sucesso em EF (Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho, 2001), foram definidos critérios gerais de avaliação, garantindo maior conformidade e equidade nos processos de avaliação dos alunos.

À data do início do estudo, esta era situação, em 2016 a decisão sobre avaliação na disciplina, considerou-se a possibilidade de poder vir a ser revogada e a nota da EF, passar a contar e entrar no cálculo da média final do ensino secundário, para efeitos de acesso ao ensino superior, no ano letivo de 2017/2018, estabelecendo um princípio de valorização e paridade entre todas as áreas do currículo, permitindo reparar as questões associadas à avaliação na EF e, eventualmente, recuperar a carga horária da disciplina. O despacho até à data, não foi assinado. Apesar do parecer favorável da Confederação Nacional das Associações de Pais. No decorrer do ano letivo de 2017/2018, encontra-se em estudo novamente, a possibilidade de a nota de EF poder entrar no cálculo da média final do ensino secundário.

No que diz respeito à percepção de professores, de outras áreas disciplinares, sobre avaliação na disciplina, Marques (2010) verificou que 67,7%, admitiu que a disciplina deveria ser obrigatória e com avaliação, e 29% mencionaram que devia ser obrigatória sem avaliação. Consideraram ainda que a disciplina devia ser opcional ou que não deveria existir 1,6%, desses docentes.

Do ponto de vista semântico, algumas percepções individuais e coletivas são suportadas no preconceito de que EF, o desporto e a AF tem repercussões negativas no rendimento escolar (Esteban-Cornejo, Tejero-Gonzalez, Sallis & Veiga, 2015).

Conjuntamente, outro indicador que permite reconhecer a percepção dos professores acerca do estatuto da EF, nomeadamente ao nível das suas atitudes está associado à sua percepção para o nível de importância da EF, comparativamente às outras disciplinas, no projeto curricular dos alunos. Apesar de na literatura esta temática não ser abordada com a população em estudo, encontram-se investigações similares, utilizando amostras com populações adultas, permitindo verificar a importância da disciplina da EF no plano de estudos dos alunos. Assim, Fontenot (2009), num estudo realizado na Califórnia, com uma amostra de 362 pais, procurou saber qual a importância atribuída à disciplina de EF, no



currículo dos alunos. Para tal, propôs que, numa escala de um a cinco, sendo um o valor mais baixo e cinco o mais alto, fossem ordenadas por grau de importância as disciplinas de inglês, história, matemática, EF e ciências. A matemática foi considerada a disciplina mais importante no currículo dos alunos seguida do inglês, EF, ciências e história.

Também no estudo conduzido pela NASPE (2003), com objetivos semelhantes, foi questionada a importância atribuída pelos pais, à disciplina de EF, em comparação com as outras disciplinas, os resultados foram equivalentes. Mais de cinquenta por cento dos pais considerou a EF tão importante como as outras disciplinas, sendo mais valorizada pelos pais com grau académico superior. Sensivelmente 54% dos pais consideraram a língua materna (inglês), pelo menos tão importante quanto a EF e 10% atribuíram maior importância à EF. Em relação à matemática, 56% dos pais mencionaram ser pelo menos tão importante como a EF, e 11% consideraram a EF mais importante. Cerca de 82% dos pais admitiram a EF tão importante como a educação musical, e 27% consideraram-na mais importante; aproximadamente 72% reconheceram a EF tão importante como a língua estrangeira, 61% indicaram a EF como sendo tão importante, quanto as ciências e 11% referiram ser mais importante. Relativamente à informática, 22% dos pais avaliaram-na com igual importância.

Na Suécia, os pais também foram questionados acerca das suas perceções sobre as cinco disciplinas mais importantes no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, tendo selecionado a língua materna, a matemática, o inglês e os estudos sociais. A EF foi a quinta disciplina mais selecionada, com 56% das respostas (Quennerstedt, Öhman & Eriksson, 2008).

Na mesma linha, a YouGov<sup>4</sup> em 2018, efetuou uma consulta on-line, à população inglesa, acerca do ensino das matérias mais importantes para o currículo dos alunos no ensino secundário com a seguinte escala: “very important”, “quite important”, “not very important”, “not at all important”, “don’t know”, onde cooperaram 1.648 participantes e concluiu que: o inglês (84%), a matemática (83%), informática (69%), ciências (68%), educação sexual (47%) e EF (42%), foram as disciplinas mais referidas como “muito importantes”, pela população.

Uma vez que em contexto escolar os professores assumem responsabilidade no processo de desenvolvimento dos alunos e embora a literatura seja limitada acerca da importância destes para a aquisição de um estilo de vida ativo supõem-se que possam ter influência na criação de hábitos de vida ativa. Motivo pelo qual é fundamental analisar as perceções dos docentes relativamente ao estatuto da disciplina.

---

<sup>4</sup> Empresa internacional de pesquisa de mercado baseada na internet, sediada no Reino Unido.

#### **1.4 Percepção de professores acerca do conhecimento sobre as recomendações para a prática de Atividade Física, segundo as recomendações da WHO, (2010), para crianças e jovens e adultos**

A análise deste conteúdo tem como premissa o facto das experiências anteriores na EF se traduzirem nas atitudes e, neste caso específico, no conhecimento sobre as recomendações acerca dos níveis de AF (WHO, 2010), revelando-se outro indicador fundamental para a compreensão das percepções dos docentes das outras áreas disciplinares sobre o valor da EF. Por outro lado, uma vez que é largamente reconhecido a responsabilidade da escola ao nível da criação de climas institucionais favoráveis à promoção de estilos de vida ativos, a aquisição deste saber pode e deve ser feita em contexto educativo, existindo normas de referência para a prática de AF reconhecidas e adotadas pela Comunidade Europeia (WHO, 2010) de que os alunos devem ter conhecimento.

Atualmente, relativamente às recomendações de prática de AF tendo em conta os seus benefícios para a saúde, consideram-se outros parâmetros de avaliação, para além dos níveis de AF, nomeadamente relacionados com os níveis de sono (Chaput et al., 2016), obesidade (Gotay et al., 2013) e sedentarismo (Carson et al., 2016). Atendendo ao facto de a participação regular nas atividades físicas reduzir não só o risco de contrair doenças não transmissíveis, atuando como um fator de prevenção primária, mas também por se apresentar como um fator determinante no controlo de peso e gasto energético, foram estabelecidas diretrizes relativas aos níveis de AF para que possa haver benefícios na saúde (Bandura, 2004). Isto é, recomendações globais que determinam relações entre frequência (número de vezes), duração (e.g., quanto tempo), intensidade (e.g., dispêndio energético em ordem ao tempo), tipo (e.g., resistência aeróbia e anaeróbia, força, flexibilidade) e quantidade total de AF, para todos os indivíduos (WHO, 2010).

Assim, para crianças e jovens, entre os 5 e os 17 anos, as recomendações passam por: a) prática de atividade física todos os dias, pelo menos 60 minutos; b) maioritariamente atividade aeróbia, isto é, onde o consumo de oxigénio e a necessidade do mesmo se igualam, solicita o aumento do trabalho respiratório, cardiovascular e músculo esquelético; c) atividade física para além dos 60 minutos diários que resultará em benefícios extra para a saúde; d) atividades de intensidade vigorosa realizadas, incluindo as que fortalecem os músculos e os ossos, pelo menos 3 vezes por semana.

Para os adultos, entre os 18-64 anos, a atividade deve considerar: a) 150 minutos por semana de atividade de intensidade moderada com metabolismo predominantemente aeróbio; b) ou pelo menos 75 minutos de atividade de intensidade moderada a intensa, ou combinação entre intensidade moderada e intensa; c) a atividade aeróbica deve ter uma duração de pelo menos 10 minutos; d) deve incluir atividades de fortalecimento osteo-muscular, treino de força, envolvendo o maior número de grupos musculares, pelo menos 2 vezes por semana e) para efeitos benéficos extra na saúde a atividade física por semana deve ter uma duração de 300 minutos, ou aumentos de 150 minutos de atividade aeróbia de intensidade moderada a vigorosa por semana, ou uma combinação equivalente de atividade de intensidade moderada a vigorosa. As recomendações para as pessoas adultas também se aplicam aos adultos mais idosos ( $\geq 65$  anos), isto é, predominantemente aeróbia, ou 75 minutos por semana de atividade aeróbia de intensidade vigorosa, ou o equivalente em atividade de intensidade moderada e vigorosa, para efeitos benéficos extra na saúde a atividade física por semana deve ter uma duração de 300 minutos, ou aumentos de 150 minutos de actividade aeróbia de intensidade moderada a vigorosa por semana, ou uma combinação equivalente de actividade de intensidade moderada a vigorosa. Deve incluir atividades de fortalecimento osteo-muscular, treino de força, envolvendo o maior número de grupos musculares, pelo menos 2 vezes por semana. Na impossibilidade de cumprimento destas metas, por limitações clínicas ou crónicas, sugere-se que sejam o mais possível fisicamente ativos (Haskell, et al., 2016; WHO, 2010).

A American College of Sports Medicine [ACSM], (2014), considera dois níveis de intensidade para classificar os níveis de AF: atividade moderada (gasto calórico entre 3,5 a 7 kcal/min – e.g., caminhar; passear o cão), e atividade vigorosa (e.g., gasto calórico de mais de 7 kcal/min - corrida; corrida com cadeiras de rodas; andar de patins). De forma mais compreensível com base numa escala de 10 pontos, em que o esforço mínimo é 0, e o máximo é 10, considera-se intensidade moderada os esforços percebidos entre 5 e 6. Os esforços inferiores a 5 são considerados leves e acima de 6, vigorosos (Escala de percepção subjectiva de esforço ou *escala de Borg*, [PSE], Gunnar, 2000).

Sobre o nível de conhecimento dos professores das outras áreas disciplinares acerca das recomendações relativas à AF com benefícios para a saúde, desconhecem-se estudos. Todavia, recrutamos a investigação realizada com alunos universitários de EF, isto é, candidatos a professores de EF, professores de EF e com população adulta, em geral.

A investigação revela níveis reduzidos de conhecimento sobre níveis de aptidão física relacionada com a saúde e o conhecimento acerca das recomendações de prática de AF com efeitos para a saúde, nos estudantes candidatos a professores de EF e nos professores de EF (Alves, 2016; Castelli & Williams, 2007; Keating, et al., 2009; Petersen, Byrne & Cruz 2003; Marques, 2010).

No estudo de Harris (2014), nenhum estudante, futuro professor de EF, identificou corretamente as recomendações para AF, de crianças e jovens e, somente seis, num total de sessenta e seis, acertaram parcialmente. Vinte e um alunos consideraram que AF deveria ter uma duração de trinta minutos, cinco dias por semana. Vinte e um estudantes mencionaram que os alunos deviam ser ativos duas horas por semana. E cerca de treze alunos deram respostas imprecisas (e.g., ser ativo o mais possível; muito ativo, mas não em demasia).

Castelli e Williams (2007) questionaram 73 estudantes do curso de EF sobre o seu nível de conhecimento acerca das recomendações para crianças e jovens e concluíram que 66% não identificaram adequadamente os níveis de intensidade, 47%, não souberam qual a frequência adequada, e 41% desconheciam a duração apropriada.

Num estudo realizado em Portugal com estudantes de mestrado e professores de EF, verificou-se que os alunos do 1º ano tinham melhor conhecimento acerca das recomendações para crianças e jovens (61% conheciam, 39% não sabiam), do que os do 2º ano (46% conheciam, 54% não conheciam). Relativamente aos professores de EF 9,1% conheciam as recomendações e 90,9% não identificaram (Alves, 2016).

Em Inglaterra, Craig e Shelton (2007), num inquérito realizado a 2860 adultos, analisaram o nível de conhecimento sobre as recomendações de AF, e concluíram que apenas 6% dos homens e 9% das mulheres souberam indicar o equivalente ao mínimo determinado. A maioria dos homens, 69%, e das mulheres, 68%, indicaram valores inferiores ao estabelecido nas recomendações de AF. Os mesmos autores verificaram ainda, diferenças significativas, nas variáveis género, estado civil e grau académico, concluindo que os homens são mais conhecedores das recomendações de AF, a par dos indivíduos casados e dos indivíduos cujo grau académico tende a ser mais elevado.

Nos Estados Unidos, em 2008, um estudo similar com 4281 adultos foi realizado por Kay, Carroll, Carlson e Fulton (2014). Estes autores concluíram que apenas 1% da amostra, conseguiu identificar corretamente as recomendações de AF. Posteriormente, em 2013, os mesmos autores, num estudo com 1797 adultos, concluíram que 18% dos indivíduos conheciam as recomendações, verificando-se diferenças significativas nas variáveis, género,

estado civil e grau académico.

Complementarmente, numa investigação realizada no Canadá, menos de 10% dos inquiridos, souberam mencionar as recomendações para a prática de AF (LeBlanc et al., 2015). Também Sebastião, Chodzko-Zajko e Schwingel (2015) no estudo realizado com vinte adultos do género feminino, que pretendeu identificar as perceções sobre os níveis de AF adequados e as barreiras para a prática de AF, conclui que, apesar do conhecimento sobre a duração e frequência ser satisfatório, as questões relacionadas com a intensidade não eram do domínio das participantes. Num estudo similar, Trigwell, Murphy, Cable, Stratton e Watson (2015), procuraram conhecer as perceções de pais (trinta e seis pais), sobre o índice de atividade física dos seus educandos, concluindo que a maioria desconhecia os índices de participação adequados dos seus filhos, indicando valores imprecisos de níveis de AF.

Apesar de se verificarem diferentes graus de conhecimento acerca das recomendações e destas se constituírem exclusivamente como um referencial para orientação da prescrição da AF, é essencial o conhecimento sobre esta perceção uma vez que pode apresentar-se como uma barreira (ou não) para a promoção de estilos de vida ativos na escola (Knox, Esliger, Biddle & Sherar, 2013; Valtonen, Kuusela & Ruismäki, 2011).

Como consequência pode considerar-se que a falta de conhecimento pode originar menor envolvimento individual, ao nível da prática de AF (Craig & Shelton, 2007; Kay et al., 2014). A nível mundial, estima-se que as principais doenças não-transmissíveis estejam associadas à morte prematura de cerca de 5,3 milhões de pessoas anualmente (Programa Nacional para a Promoção da Atividade Física [PNPAF], 2016). Em Portugal, e apesar dos dados se reportarem a 2008, a inatividade física foi responsável por consideráveis taxas de mortalidade, nomeadamente: cancro do cólon, 15,1%, cancro da mama, 14,2%, diabetes tipo 2, 10,5%, doenças cardiovasculares, 8,4% (PNPAF 2016). Calcula-se que em Portugal, 330 milhões de dólares sejam despesas anuais diretas com doenças relacionadas com inatividade física, reforçando a importância do aumento dos níveis de AF, para os níveis recomendados.

Dados recentes do Eurobarómetro (2018), referem que a nível europeu, quase 46% da população refere nunca fazer AF, 14 % menciona praticar raramente, 40% com alguma regularidade e de entre estes, 7%, menciona praticar regularmente. Em Portugal em 2010, cerca de 33% da população mencionava praticar AF com alguma ou muita regularidade. Em 2014, diminuiu para 28% e atualmente, apenas 26% refere praticar AF. Cerca de 68% referem nunca praticar AF, e cerca de 5% mencionam praticar regularmente, isto é cinco vezes por semana (em 2010, 9% e 2014, 8%). Ainda segundo o mesmo relatório (Eurobarómetro, 2018)

os níveis de participação nas atividades físicas são menores entre aqueles que têm níveis de educação mais baixos e maiores dificuldades financeiras. São normalmente os homens entre os 15 e os 24 anos (62%) que mencionam praticar com alguma regularidade. E os que referem praticar menos são também homens acima dos 55 anos. As causas para não praticar AF estão essencialmente associadas à falta de motivação, tempo e dinheiro.

Igualmente, no Inquérito Nacional de Saúde (2014), 20% dos participantes referiu praticar AF, pelo menos três dias por semana e 39% dos participantes do género feminino indicaram praticar pelo menos duas horas por semana e pelo menos um dia, por semana. Nos participantes do género masculino a percentagem foi superior (32%). Estimando-se que 10 a 15% da amostra, do género feminino, atinge as recomendações e 20 a 25% dos participantes do sexo masculino cumpre as recomendações.

A este propósito, PNPAF, criado em 2016 a partir do documento orientador de Estratégia Nacional para a Promoção da Atividade Física, Saúde e Bem-Estar [ENPAF], tendo como base o Plano Nacional de Saúde e as orientações da Organização Mundial de Saúde, (2016-2020), considera fulcral o cumprimento das recomendações de AF, para crianças e jovens e para adultos, estabelecendo-se como um objetivo a atingir.

### **1.5 Percepção de professores sobre a relação entre atividade física e desporto e o rendimento escolar**

Vários autores (Álvarez-Bueno et al., 2017; Ardoy et al., 2014; Biddle & Asare, 2011; Marques, Santos, Hilman & Sardinha, 2017; Howie & Pate, 2012) e organizações (California Department of Education [CDE], 2003; NASPE & AHA, 2012), demonstram efeitos claramente favoráveis da AF e do desporto no rendimento escolar dos alunos, nomeadamente, quando relacionadas com as funções cognitivas, sobretudo ao nível da capacidade de memorização, atenção, coeficiente de inteligência, comportamento em sala de aula e melhoria dos resultados em testes escolares (Alison & Karen, 2012; Castelli, Hillman, Buck & Erwin, 2007; Coe, Pivarnik, Womack, Reeves & Malina, 2006; Haapala, 2012). Aliás, num estudo realizado por Martins, Marques, Diniz e Carreiro da Costa, (2010), com uma amostra de 753 alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, verificou-se que os alunos que alcançaram a classificação de bom ou muito bom na disciplina de EF, (60,3%), obtiveram igualmente bom ou muito bom em português (75,9%) e matemática (46,9%). Por outro lado, os alunos que obtiveram uma classificação insuficiente a matemática (9,7%) e a português

(42,5%), alcançaram a EF uma classificação de suficiente (48%). Isto é, alunos cujo rendimento na disciplina de EF, é melhor, tendem a ter igualmente, um melhor desempenho escolar em português e matemática. Igualmente, na meta-análise realizada por Alvarez-Bueno et al., (2017), os autores apuraram efeitos positivos entre AF e o rendimento escolar, especialmente ao nível das aprendizagens relacionadas com a matemática, leitura e aprendizagem de uma língua estrangeira (Vazou & Skrade, 2016).

Paralelamente, a investigação demonstra que a prática de AF pode influenciar indiretamente a melhoria da prestação escolar, através do aumento dos níveis de autoestima e redução dos níveis de ansiedade e stress (CDE, 2003; Demetriou & Höner, 2012; Sallis et al., 2012). Do mesmo modo, a investigação sugere que, alunos que praticam mais exercício físico, têm melhor relacionamento com os pais, são menos depressivos, com menor frequência recorrem ao uso de drogas e obtêm melhores médias escolares do que alunos com baixos índices de exercício físico (Field, Diego & Sanders, 2001). Simultaneamente, e segundo a investigação, parece haver um efeito positivo das pausas ou intervalos, de 5 a 15 minutos durante as aulas teóricas acompanhadas pela prática de AF, sobre o rendimento escolar, mais especificamente sobre a atenção e desempenho escolar (Haapala et al., 2015). No entanto, não conhecemos investigação acerca das perceções de professores das outras áreas disciplinares sobre este fator.

## **1.6 A escola enquanto promotora de climas institucionais no desenvolvimento de estilos de vida ativos**

Os indivíduos devem estar aptos a reconhecer e realizar os seus desejos, a satisfazer as suas necessidades e a modificar ou a adaptar-se ao meio, sendo a escola o local ideal para assegurar a transmissão de valores, competências e princípios de cidadania (Martins, 2016). A escola e as demais instituições que viabilizam e asseguram a educação dos indivíduos têm o dever de garantir igualdade de oportunidades e recursos, com vista a capacitar todos os indivíduos para o desenvolvimento dos seus potenciais. Importa aqui, invocar Forquin, (1992, p.8), quando refere que *‘... educação é sempre a educação de alguém por um outro, supõe também, sempre e necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores...’*, por conseguinte, é legítimo que se exija à escola uma educação para uma vida ativa ao longo da vida (Green, 2014).

No presente, o quadro normativo que visa assegurar, a nível teórico, a universalidade



dos direitos ao acesso à educação, ao bem-estar físico e à saúde, através do direito à EF e ao desporto, está consagrado na Constituição da República Portuguesa [CRP], no número 1 e 2 do artigo 74º, que assegura a proteção e efetivação desses direitos, garantindo-se no artigo 79º a universalidade do direito à cultura física e ao desporto, complementado também no artigo 64º, enquanto via de realização do direito à proteção e promoção da saúde .

Complementarmente, o Decreto-Lei n.º 286/89, veio ratificar os planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário, passando a EF a fazer parte do currículo de formação geral de todos os alunos do 1º ao 12º ano de escolaridade, com carácter obrigatório, estando os seus objetivos e competências regulamentados pelos PNEF (Bom et al., 1989) e Normas de Referência para Sucesso (Jacinto et al., 2001) em EF.

Ao nível da legislação ordinária, que dá sequência ao plasmado no CRP, a EF e o desporto escolar [DE], estão enquadrados pela Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, e pela Lei de Bases do Sistema Desportivo, Lei nº 1/90, de 13 de janeiro, asseguradas pela regulamentação posterior, designadamente pelo Decreto-lei nº 95/91, de 26 de fevereiro, posicionando-se a EF no quadro das atividades curriculares e o DE como uma atividade de complemento curricular e educativo.

A escola é, reconhecidamente, um elemento fundamental para a criação de um clima institucional favorável à promoção e desenvolvimento de estilos de vida ativos, como referem vários autores (Carson, 2013; Juan, Bengoechea, Montes & Mush, 2010; Hung et al., 2014), organizações (NASPE, 2012; SHAPE, 2015; UNESCO, 2015; USDHHS, 2012; WHO, 2010), e plasmado no artigo 79º do CRP incumbindo ao estado em colaboração com as escolas, promover, e desenvolver a prática de cultura física e desporto, sendo por isso, um local privilegiado para a transmissão de valores relacionados com a AF, nomeadamente:

- i. Porque todas as crianças e jovens passam pela escola em momentos decisivos do seu desenvolvimento;
- ii. Por permitir educar crianças e jovens fora das condições sociais em que estão inseridas;
- iii. Por se encontrarem na escola os profissionais qualificados para implementar qualquer estratégia que seja alvo de decisão política;
- iv. Por se poderem estabelecer compromissos e consensos entre os agentes educativos sobre o que é importante ensinar, tendo como referência o efeito sobre as aprendizagens dos alunos.



Por outro lado, pensar em estratégias de promoção de estilos de vida ativos e saudáveis em ambiente escolar, para cumprir as metas estabelecidas nos documentos oficiais da escola (e.g., PE, PAA), implica necessariamente o envolvimento de todos (e.g., Direção da escola, Conselho Geral, Conselho Pedagógico, professores, clubes e comunidade). A conceção sobre a *comprehensive school physical activity program* (CSPAP), ou *Whole-of-School Physical Activity Promotion*, surge exatamente neste âmbito e pela necessidade de participação conjunta dos vários intervenientes e com vários níveis de participação, no sentido de desenvolver uma intervenção mais favorável à promoção de estilos de vida ativos (IOM, 2013), nomeadamente através da: EF, AF e do desporto antes e depois da escola (e.g., transporte ativo, clubes), (Turpeinen, Lakanen, Hakonen, Havas & Tammelin, 2013), AF durante o período escolar (e.g., recreios, intervalos e DE) (Barros, Silver & Stein, 2009; Haapala et al., 2014; Van Cauwenberghe, De Bourdeaudhuij, Maes & Cardon, 2012), envolvimento da comunidade educativa, da família e da comunidade (e.g., clubes, vias pedonais) (American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance [AAHPERD], 2013).

Considerando uma abordagem ecológica, ao nível da promoção de estilos de vida ativos, existem vários programas e iniciativas implementadas na escola (Dobbins et al., 2013; Carson, Pulling, Wolak, Castelli & Beighle, 2014; Erwin, Beets, Centeio & Morrow, 2014; Langford, Bonell, Jones & Campbell, 2015, ), visando o contributo para o aumento dos níveis de AF dos alunos, contribuindo também positivamente para o bem estar de crianças e jovens designadamente, Coordinated Approach to Child Health (CATCH), Let's Move Active Schools (LMAS), Health Optimizing Physical Education (HOPE), Sports, Play, Active Recreation for Kids (SPARK), (Sallis et al., 1997; Sallis, et al., 1999), Physically Active School System (PASS), (Ciotto & Fede, 2014), (Estados Unidos da America), Active School Flag (ASF; Irlanda), PE with Class (Polónia), Finnish Schools on the Move (Finlândia), (McMullen, Chróinín, Tammelin, Pogorzelska & van der Mars, 2015); PESSOA (Portugal), (Quaresma, Palmeira, Martins, Minderico & Sardinha, 2014).

É indiscutível o papel que a EF desempenha na promoção de estilos de vida ativos e para o qual está consagrada nos PNEF (Bom, et al., 1989), nomeadamente, na promoção e desenvolvimento do gosto pela prática regular das atividades físicas, passando pela sua responsabilização em assegurar a compreensão da sua importância como fator promotor de saúde. No entanto, com intenção de maximizar o contributo das aprendizagens alcançadas na EF, deve ser considerado o compromisso da escola no garante de um conjunto de requisitos

essenciais a nível nacional, nomeadamente: assegurar o cumprimento dos pressupostos estabelecidos pela Lei ao nível área curricular de Expressão Educação Física Motora [EEFM], no 1º Ciclo; conceber os horários escolares, respeitando os princípios temporais estabelecidos nos PNEF, (1989), que referem que no 3º Ciclo do Ensino Básico [CEB], a disciplina deve ser distribuída em três blocos de quarenta e cinco minutos, em dias não consecutivos, e no ensino secundário, idealmente, quatro blocos de quarenta minutos, ou dois blocos de quarenta e cinco minutos e um de noventa minutos, e outros, de carácter universal, designadamente, disponibilizar instalações e equipamento específico, para a prática de EF/desporto e AF, adequados e em condições de segurança (e.g., recreios escolares adequados a todos os alunos, com especial atenção para o equipamento adaptado para os elementos do género feminino ou alunos com necessidades educativas especiais) (Van Cauwenberghe et al., 2012) de forma a estimular a sua participação e, em cooperação com a comunidade local estabelecer parcerias (e.g., centro de saúde, autarquias e clubes), que permitam aumentar os níveis de prática de AF e desporto, fora do contexto escolar.

Complementarmente, o *nudging* tem sido uma estratégia muito utilizada na promoção e melhoria da saúde pública (Thaler & Sunstein, 2009). Os *Nudges* podem ser definidos como qualquer aspeto no meio envolvente que influencie a tomada de decisão, alterando e conduzindo o comportamento numa direção previsível, sem proscições ou custos significativos (e.g., deslocamento ativo; colocação de suportes para bicicletas na entrada da escola; fornecimento de equipamento para atividades no recreio da escola). O *nudging* atua ao nível da modificação de comportamento e tem demonstrado ser uma estratégia eficaz de participação voluntária para a AF diária (Baranowski, Buday, Thompson & Baranowski, 2008; Thaler & Sunstein, 2009; WHO, 2009).

As vantagens na implementação destas estratégias estão bem documentadas na literatura, uma vez que associado ao sentimento de pertença à escola, surgem referências favoráveis sobre a participação em atividades desportivas proporcionadas pela escola nomeadamente ao nível do DE (Barr-Anderson et al., 2008). Complementarmente, segundo Janssen e LeBlanc (2010), quanto maior e mais diversificada for a oferta a nível da prática de AF em período escolar, mais significativos serão os benefícios no que diz respeito ao desenvolvimento global do aluno.

Por outro lado, alguns estudos têm evidenciado que nas instituições em que se valoriza a AF e o desporto e se criam condições para adesão dos alunos, a participação é maior (Shen, 2014). Apresentando-se, o clima de escola como uma variável importante para a

participação dos alunos, na prática de AF e participação desportiva (Marques, 2010; Morton, Atkin, Corder, Suhrcke & Van Sluijs, 2015).

## ESTUDO EXTENSIVO

Este capítulo apresenta os métodos do estudo extensivo, reunindo os objetivos a caracterização dos Agrupamentos onde o estudo foi efetuado, os participantes, os instrumentos de recolha, os processos de construção e validação de algumas questões para o questionário, a aplicação e recolha do questionário e os processos de análise para o tratamento estatístico.

### 1.1 Métodos do estudo extensivo

Desta forma, importa recordar os objetivos do estudo extensivo:

- i. Conhecer e descrever a perceção dos professores das outras áreas disciplinares relativamente à disciplina de EF, designadamente:
  - i.1. Identificar que finalidades atribuem à EF;
  - i.2. Verificar que estatuto reconhecem à disciplina, relativamente à:
    - i.2.1. Existência da disciplina no currículo dos alunos e avaliação na disciplina e sua ponderação para cálculo da média do Ensino Superior;
    - i.2.2. Importância da EF no currículo dos alunos através da atribuição de um ranking;
  - i.3. Identificar que tipo de conhecimentos possuem, relativamente:
    - i.3.1. Às recomendações de AF para adultos, crianças e adolescentes;
    - i.3.2. À relação entre a prática de AF e o rendimento escolar.
- ii. Analisar as perceções que podem favorecer ou dificultar a criação de um clima institucional promotor de estilos de vida ativos.

#### 1.1.1 Caracterização dos agrupamentos

O estudo foi efetuado em dois Agrupamentos de escolas de ensino público, pertencentes à Direção Regional de Educação de Lisboa, com 297 docentes, do 2º e 3º Ciclo, e Ensino Secundário. A seleção dos dois agrupamentos considerou a técnica de amostragem não probabilística por conveniência. Embora esta técnica não permita a produção de conclusões generalizáveis, para o conjunto de população pode, no entanto, permitir validar conceitos, ampliando e certificando teorias que poderão vir a servir de referência para outros

estudos (Masson, 2002). Assegurando a confidencialidade e a privacidade dos Agrupamentos, assim como dos professores envolvidos no estudo, as designações das instituições nunca serão mencionadas e utilizaremos pseudónimos para distinguir os participantes na parte intensiva do estudo. Assim, a identificação de cada um dos agrupamentos será feita através dos números 1 e 2.

À data de início do estudo<sup>5</sup>, o agrupamento 1, localizado no distrito de Lisboa era constituído por cinco estabelecimentos de ensino, desde o Pré-escolar ao Ensino Secundário com uma comunidade estudantil de 2114 alunos, 133 docentes e 45 assistentes operacionais. Apresentava um número total de alunos de 2114, sendo que 1825 pertenciam ao pré-escolar, e aos três ciclos do ensino básico e os restantes ao ensino secundário e noturno. Dos 125 professores que exerciam a sua profissão, 89 pertenciam ao quadro de escola, 11 estavam destacados, contratados ou pertenciam ao quadro de zona pedagógica, e 12 estavam destacados em comissões de serviço fora da escola ou estavam de atestado médico.

As atividades letivas tinham início às 8:15 horas e terminavam às 13:15 horas no turno da manhã e o turno seguinte iniciava às 13:30 horas e finalizava às 18:30 horas. As unidades básicas do horário eram constituídas por blocos de 90 e 45 minutos.

O agrupamento 2, localizado distrito de Lisboa, era constituído por cinco estabelecimentos de ensino, desde o Pré-escolar ao Ensino Secundário com uma comunidade estudantil de 3549 indivíduos, docente de 162 e com 52 assistentes operacionais. Dos 162 professores que lecionavam, 119 pertenciam ao quadro de escola, 29 estavam destacados, contratados ou pertenciam ao quadro de zona pedagógica, e 13 estavam destacados em comissões de serviço fora da escola ou estavam de atestado médico.

As atividades letivas tinham início às 8:00 horas e terminavam às 13:00 horas no turno da manhã e o turno seguinte iniciava às 13:30 horas e finalizava às 18:30 horas. As unidades básicas do horário eram constituídas por blocos de 90 e 45 minutos. Relativamente às instalações para a prática de AF, os dois Agrupamentos de Escola participantes neste estudo, apresentavam infraestruturas desportivas antiquadas e insuficientes, em duas das quatro escolas.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Estes dados foram recolhidos uma única vez em 2015

<sup>6</sup> A consulta mais detalhada sobre a caracterização de espaços, pode ser verificada no apêndice A

### 1.1.2 Caracterização dos professores das outras áreas disciplinares

A amostra foi constituída por 297 professores dos dois agrupamentos escolares da região de Lisboa, sendo 80,5% do género feminino. A maioria, 73,4%, tem idade superior a 46 anos e, em contraste, 4,4% tem menos de 35 anos. No que diz respeito às habilitações académicas, 78,1% são licenciados, 18,9% têm Mestrado ou Doutoramento e 2,7% possuem o grau de bacharel.

Quadro 3 - Caracterização dos Professores do estudo extensivo

		N	%	NR
<b>Departamentos Disciplinares</b>	Português e Línguas	86	29,0%	
	Matemática e Ciências	110	37,0%	
	Filosofia, História, Geografia e Psicologia	50	16,8%	
	Expressões	51	17,2%	
	Total	297	100%	0
<b>Género</b>	Masculino	58	19,5%	
	Feminino	239	80,5%	
	Total	297	100%	0
<b>Escalões Etários</b>	<35 anos	13	4,4%	
	36-45 anos	66	22,2%	
	>45 anos	218	73,4%	
	Total	297	100%	0
<b>Situação Profissional</b>	Contratado	51	17,2%	
	Quadro de Escola	225	75,8%	
	Quadro de Zona Pedagógica	20	6,7%	
	Outro	1	0,3%	
	Total	297	100%	0
<b>Habilitações Académicas</b>	Bacharelato	8	2,7%	
	Licenciatura	232	78,1%	
	Mestrado/Doutoramento <sup>7</sup>	56	18,9%	
	Total	296	100%	1

A maior percentagem de professores é representada pelos professores pertencentes

<sup>7</sup> Procedimento explicado na transformação de variáveis, no estudo extensivo pág. 35

aos grupos de matemática e ciências (37%) seguido de português e línguas estrangeiras (29%) e expressões (17,2%). Os restantes encontram-se distribuídos pelos grupos de filosofia, história e geografia. Em relação à situação contratual, a maioria dos professores que compõem a amostra, 75,8%, pertence ao quadro de escola, 17,2% são contratados e os restantes 6,7% pertencem ao quadro de zona pedagógica. A maioria são professoras (80,5%) e acima dos 46 anos encontra-se 73,4% dos docentes, como podemos verificar no quadro 3.

### **1.1.3 Métodos e instrumentos de recolha de dados**

Para dar início ao estudo, foi feita uma primeira abordagem aos Diretores dos Agrupamentos das escolas selecionadas, para averiguar a viabilidade da pesquisa e solicitar a autorização para a realização da mesma. Em simultâneo, foi enviado o pedido para à Comissão Nacional de Proteção de Dados [CNPd], no sentido de obter a autorização para recolha dos dados necessários à investigação<sup>8</sup>.

Utilizou-se um questionário para recolher a seguinte informação, tendo em vista os objetivos do estudo, nomeadamente: acerca das experiências anteriores na EF, e conhecer os fatores associados às suas experiências anteriores na EF, perceções sobre o estatuto disciplina de EF; perceções sobre o conhecimento acerca das recomendações de AF, e sobre os benefícios da AF e do desporto no rendimento escolar, e níveis de prática de AF.

### **1.1.4 Questionário aplicado aos professores**

O questionário final<sup>9</sup> composto por 21 perguntas, foi organizado por oito questões iniciais que permitiam identificar os professores quanto às características demográficas e profissionais (idade, género, peso, altura, grupo disciplinar, grau académico, tempo de serviço e situação contratual).

O segundo grupo formado por três questões sobre a prática de atividade física e desportiva, duração, frequência e intensidade, e os fatores que contribuíram para a prática regular de AF.

---

<sup>8</sup> As autorizações por parte da CNPD, assim como os documentos entregues aos diretores de escola e aos docentes, onde para além da explicação dos objetivos e procedimentos metodológicos a adotar durante a investigação assumimos o compromisso de confidencialidade, podem ser consultados no apêndice B.

<sup>9</sup> Pode ser consultado no apêndice C

O terceiro grupo, composto por três questões relativas à experiência passada na EF no ensino básico e secundário e os fatores relacionados com essas experiências.

O quarto grupo integrava sete questões relativas ao estatuto da disciplina, nomeadamente acerca das finalidades da disciplina, ranking da EF, relação entre rendimento escolar e a prática de AF e conhecimento sobre as recomendações sobre prática de AF, para si e para os alunos.

As questões utilizadas na construção do questionário, e que incidiram sobre as várias temáticas abordadas neste estudo, provieram do questionário utilizado no estudo de Marques, (2010), nomeadamente as relativas:

- à prática desportiva formal e informal; isto é, às razões para o não envolvimento na prática desportiva; e percepções pessoais, decorrentes do questionário sobre o estilo de vida desenvolvido por Piéron, Telama, Naul e Almond (1997).

- às atividades físicas e desportivas, e aos fatores que contribuíram para o envolvimento nas mesmas, provenientes do questionário do Institute of European Food Studies (European Commission, 1999).

- à experiência na EF, aos fatores que influenciaram a experiência dos professores, relativamente à EF, o papel e importância no currículo escolar da EF, procedentes do questionário de Carreiro da Costa et al., (1996).

As questões relacionadas com a relação entre AF e rendimento escolar; conhecimento sobre as recomendações de AF, e estabelecimento de um *ranking*, com as cinco disciplinas fundamentais para a formação geral do aluno, foram construídas para este estudo e obedeceram aos pressupostos de construção e validação que passaremos a descrever.

### **1.1.5 Construção e validação das perguntas do questionário**

O processo de construção das perguntas: “Relativamente à relação entre a prática de atividade física (na escola e/ou clube) e o rendimento escolar, considera que: (escolha a afirmação com a qual está mais de acordo)”;

“Considerando as áreas disciplinares do ciclo que leciona, ordene por ordem de importância as cinco disciplinas que considera mais importantes para a formação dos alunos”;

“Segundo a Organização Mundial de Saúde quais são as recomendações de atividade física, para um adulto, considerando a frequência semanal, duração e intensidade de cada sessão, para que possa beneficiar o estado de saúde?”;

“Segundo a Organização Mundial de Saúde quais são as recomendações de atividade física,



para a faixa etária entre os 5 e os 17 anos, considerando a frequência semanal, duração e intensidade de cada sessão, para que possa trazer benefícios para a saúde?”, considerou a elaboração de três propostas, colocadas à apreciação de um grupo de especialistas na área da Educação Física e Desporto e da Língua Portuguesa. Para o efeito, o grupo integrou na sua constituição dois docentes de língua portuguesa, do ensino básico e secundário e três e docentes universitários na área de EF. Como pode verificar-se no quadro 4.

Quadro 4 - Caracterização do grupo de especialistas que validaram as perguntas do questionário

ID	Género	Tempo de serviço	Situação Profissional
1	Feminino	28 anos	Professora de português do ensino básico e secundário
2	Feminino	26 anos	Professora de português do ensino básico e secundário
3	Masculino	25 anos	Docente na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), Orientador de Estágios Pedagógicos em Educação Física e Desporto
4	Masculino	4 anos	Professor de Educação Física. Doutorando na Faculdade de Motricidade Humana, (UL), na área das Ciências da Educação
5	Masculino	29 anos	Docente na ULHT. Investigador especializado na área do nosso estudo

A partir das sugestões recebidas, por parte do grupo de especialistas, foram reformuladas as questões e apresentadas as novas versões a um conjunto de seis professores, com as mesmas características da amostra, para verificar a compreensão das mesmas.

Depois de assinaladas algumas questões de interpretação por parte do grupo de teste, foi clarificado o texto e foi proposta uma nova versão a um grupo seis professores diferentes. Não suscitando a última versão qualquer dúvida para no seu entendimento, foi feita a ratificação das questões e incluídas no questionário (figura 2).

**17.** Relativamente à relação entre prática de atividade física (na escola e/ou clube) e o rendimento escolar, considera que: **(Escolha a afirmação com a qual está mais de acordo)**

1. A prática de atividade física/desporto prejudica o rendimento escolar dos alunos ☐
2. A prática de atividade física/desporto não prejudica o rendimento escolar dos alunos ☐
3. A prática de atividade física/desporto beneficia o rendimento escolar dos alunos ☐
4. Não tenho opinião

**18.** Considerando as áreas disciplinares do ciclo que leciona, ordene por ordem de importância as cinco disciplinas que considera mais importantes para a formação dos alunos.

- 1<sup>a</sup> \_\_\_\_\_
- 2<sup>a</sup> \_\_\_\_\_
- 3<sup>a</sup> \_\_\_\_\_
- 4<sup>a</sup> \_\_\_\_\_
- 5<sup>a</sup> \_\_\_\_\_

19. Segundo a Organização Mundial de Saúde quais são as recomendações de atividade física, para **um adulto**, considerando a frequência semanal, duração e intensidade de cada sessão, para que possa beneficiar o estado de saúde?

Frequência		Duração		Intensidade	
1 vez	<input type="checkbox"/>	Menos de 20 minutos	<input type="checkbox"/>	Leve	<input type="checkbox"/>
2 vezes	<input type="checkbox"/>	20 – 30 minutos	<input type="checkbox"/>	Moderada	<input type="checkbox"/>
3 vezes	<input type="checkbox"/>	30 – 45 minutos	<input type="checkbox"/>	Moderada a vigorosa	<input type="checkbox"/>
4 vezes	<input type="checkbox"/>	45 – 60 minutos	<input type="checkbox"/>	Vigorosa	<input type="checkbox"/>
5 vezes	<input type="checkbox"/>	60 – 90 minutos	<input type="checkbox"/>		
6 vezes	<input type="checkbox"/>	90 – 120 minutos	<input type="checkbox"/>		
Todos os dias	<input type="checkbox"/>	Mais de 120 minutos	<input type="checkbox"/>		

21. Segundo a Organização Mundial de Saúde quais são as recomendações de atividade física, para a **faixa etária entre os 5 e os 17 anos**, considerando a frequência semanal, duração e intensidade de cada sessão, para que possa trazer benefícios para a saúde?

Frequência		Duração		Intensidade	
1 vez	<input type="checkbox"/>	Menos de 20 minutos	<input type="checkbox"/>	Leve	<input type="checkbox"/>
2 vezes	<input type="checkbox"/>	20 – 30 minutos	<input type="checkbox"/>	Moderada	<input type="checkbox"/>
3 vezes	<input type="checkbox"/>	30 – 45 minutos	<input type="checkbox"/>	Moderada a vigorosa	<input type="checkbox"/>
4 vezes	<input type="checkbox"/>	45 – 60 minutos	<input type="checkbox"/>	Vigorosa	<input type="checkbox"/>
5 vezes	<input type="checkbox"/>	60 – 90 minutos	<input type="checkbox"/>		
6 vezes	<input type="checkbox"/>	90 – 120 minutos	<input type="checkbox"/>		
Todos os dias	<input type="checkbox"/>	Mais de 120 minutos	<input type="checkbox"/>		

Figura 2 - Questões presentes no questionário sujeitas a validação

Posteriormente, a versão final do questionário foi aplicada a dez professores, não coincidentes com a amostra. No final da aplicação dos questionários verificou-se que as questões estavam totalmente preenchidas revelando a sua clareza. A investigadora esteve presente para tirar dúvidas e anotar qualquer observação que pudesse ser feita.

### 1.1.6 Processo de aplicação do questionário

A aplicação do questionário foi realizada entre janeiro e início de março de 2015. A explicação sobre o objetivo do estudo e a sua relevância foi clarificada na entrega dos questionários, garantida pela presença da investigadora e dois colaboradores. A recolha dos questionários foi feita pela investigadora e colaboradores. Quando não foi possível a recolha do questionário, no momento, era indicado o local de devolução do mesmo que, para o efeito, se estabeleceu na receção da escola. Não responderam cerca de onze professores. Não entregaram o questionário até à data determinada e os motivos apresentados foram: falta de

tempo e esquecimento. Não se encontravam na escola três docentes.

A participação no estudo foi realizada de forma voluntária, garantindo o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos de todos os participantes.

O nome dos professores nunca foi solicitado face ao compromisso de confidencialidade dos dados. Todavia, foi atribuído a cada questionário um código de identificação [ID], com quatro dígitos. O primeiro dígito identificava o agrupamento em que foi realizado o questionário e os três restantes os professores. Este procedimento, foi fundamental para posteriormente proceder à constituição da amostra para a realização do grupo focal.

### **1.1.7 Processos de análise dos dados dos questionários**

Para a análise dos dados foi construída uma base de dados com recurso ao programa IBM SPSS Statistics 22.0 [*Statistical Package for the Social Sciences*]. Inicialmente, foi feita uma análise descritiva das variáveis e, complementarmente, recorreu-se à estatística inferencial. O nível de significância utilizado foi de 0,05.

### **1.1.8 Procedimentos de transformação de variáveis**

As variáveis quantitativas foram caracterizadas através da frequência absoluta e relativa<sup>10</sup>. As variáveis qualitativas (e.g., nominais), foram igualmente caracterizadas através dos indicadores gerais de medida: frequência absoluta e frequência relativa, tendo-se verificado que algumas categorias tinham frequências muito baixas ou nulas (habilitações académicas – *Doutoramento*<sup>11</sup>; Estatuto – *opcional e sem opinião*<sup>12</sup> e finalidades - *Para proporcionar aos alunos momentos de descontração e divertimento*<sup>13</sup>), pelo que, para o estudo se decidiu, transformá-las ou passar a *missing*. Quanto à idade<sup>14</sup>, tornou-se essencial simplificar a sua análise, agrupando por escalões etários utilizando um intervalo de 10 anos,

---

<sup>10</sup> Quadro 5 - Capítulo discussão de resultados estudo extensivo

<sup>11</sup> Pode ser consultado no apêndice D

<sup>12</sup> Pode ser consultado no apêndice D

<sup>13</sup> Pode ser consultado no apêndice D

<sup>14</sup> Pode ser consultado no apêndice D

considerando 25 anos como idade de referência de entrada na profissão.

Para classificar os professores como ativos ou sedentários, recorremos a um cálculo matemático, multiplicando o número de vezes por semana indicado pelos docentes, pela duração indicada em cada atividade física. Posteriormente foi realizado o somatório de todas as participações em AF e uma vez que a escala, no questionário, estava feita de meia em meia hora, o total foi dividido por dois. Posteriormente procedeu-se à classificação dos professores como ativos ou sedentários. As referências utilizadas para essa classificação foram as recomendações de WHO, (2010). Classificaram-se como sedentários os docentes que referiram praticar uma hora ou menos por semana; pouco ativos aqueles cuja prática de AF se situava entre uma e duas horas, suficientemente ativos os que praticavam duas horas e trinta e muito ativos os que afirmaram praticar mais de três horas.

Por fim, recodificamos a variável sobre o conhecimento das recomendações de AF para adultos, de acordo com o referencial definido pela WHO (2010), 150 minutos de AF de intensidade moderada, por semana. Isto é, para identificar os professores que conheciam as recomendações, contabilizaram-se todos os docentes que simultaneamente referiram uma duração entre os 60 e 90 minutos e intensidade moderada a vigorosa.

No caso da variável conhecimento das recomendações para crianças e jovens, contabilizaram-se todos os professores que simultaneamente, referiram todos os dias, 60 minutos, atividade moderada a intensa.

Relativamente à análise inferencial para analisar que fatores que explicavam as experiências anteriores na EF, foi realizada uma regressão linear. Posteriormente, procedeu-se a uma análise de interdependência dos fatores, para identificar as dimensões suscetíveis de influenciar as experiências anteriores. Com o propósito de identificar as componentes que contribuíram para a formação de opinião dos docentes face às experiências positivas ou negativas em relação à EF, foi realizada uma Análise Fatorial em Componentes Principais (ACP), após verificação da sua adequabilidade (teste de esfericidade de Bartlett e KMO).

Posteriormente ACP permitiu a extração de duas componentes que foram usadas como *input* para a realização de uma análise de clusters, que possibilitou a construção de uma tipologia, de classificação dos professores em diferentes grupos consoante a sua experiência em EF.

Para identificar a existência de diferentes perfis de docentes de outras áreas disciplinares, em função das suas percepções quanto à EF e AF em geral, procedeu-se a uma Análise de Correspondências Múltiplas (ACM).

## **1.2 Limitações**

No estudo extensivo os questionários constituem-se como uma das formas mais económicas de recolha de dados quantitativos, garantindo o anonimato dos seus participantes. Por outro lado, permitem construir e recolher a informação pretendida. Apesar do conhecimento sobre algumas contrariedades, nomeadamente a possibilidade de falta de respostas, incluindo o viés relativo ao reporte de experiências de um passado longínquo, assumimos com cautela a interpretação dos dados.

Uma outra limitação situou-se ao nível da recolha de dados. Alguns docentes (onze) recusaram participar no estudo, justificando-se para o efeito com pouco tempo para realizarem o seu preenchimento ou esquecimento. No final do estudo intensivo são sistematizadas outras considerações.

## Apresentação e Discussão de Resultados do Estudo Extensivo

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados relativos ao estudo extensivo.

Como método, procurar-se-á efetuar a análise de resultados do estudo e em contínuo, proceder-se-á à sua discussão, com recurso à base teórica, considerando os objetivos de estudo.

- i. Conhecer e descrever a perceção dos professores das outras áreas disciplinares relativamente à disciplina de EF, designadamente:
  - i.1. Identificar que finalidades atribuem à EF;
  - i.2. Verificar que estatuto reconhecem à disciplina, relativamente à:
    - i.2.1. Existência da disciplina no currículo dos alunos e avaliação na disciplina e sua ponderação para cálculo da média do Ensino Superior;
    - i.2.2. Importância da EF no currículo dos alunos através da atribuição de um ranking;
  - i.3. Identificar que tipo de conhecimentos possuem, relativamente:
    - i.3.1. Às recomendações de AF para adultos e crianças e jovens;
    - i.3.2. Relação entre AF e rendimento escolar.
- ii. Inferir que perceções favorecem ou dificultam à criação de um clima institucional promotor de estilos de vida ativos.

Os resultados reportam as perceções dos inquiridos, pertencentes aos dois agrupamentos de escola, num total de 297 docentes, e tal como mencionado anteriormente, face à metodologia utilizada estes, não podem ser extrapolados para todos os professores portugueses. No entanto, como refere Pais (2003, p. 109) ‘um caso não pode nunca representar o mundo’ pode, no entanto, ‘representar um mundo no qual muitos casos semelhantes acabam por se refletir’.

Em seguida, apresenta-se no quadro 5, a distribuição de respostas relativas às variáveis em estudo, referentes às finalidades, estatuto da disciplina, recomendações de AF, prática de AF, benefícios da AF e do desporto no rendimento escolar e experiência anterior na disciplina.

Quadro 5 - Distribuição de respostas relativas às variáveis em estudo

		N	%	NR
<b>Finalidades</b>				
	Liberta energias.	31	<b>10,4%</b>	
	Promove aprendizagens de técnicas desportivas	29	9,8%	
	Promove condutas morais	8	2,7%	
	Promove estilos de vida ativos	229	<b>77,1%</b>	
	Total	297	100%	0
<b>Estatuto da disciplina<sup>15</sup></b>				
	Obrigatória com avaliação a contar para a média	102	34,3%	
	Obrigatória com avaliação sem contar para a média	163	<b>54,9%</b>	
	Obrigatória sem avaliação	19	6,4%	
	Opcional / sem opinião	13	4,4%	
	Total	297	100%	0
<b>Recomendações de AF para adultos</b>				
	Não conhece	273	<b>98,3%</b>	
	Conhece	5	1,7%	
	Total	278	100%	19
<b>Recomendações de AF para crianças e jovens</b>				
	Não conhece	263	<b>96%</b>	
	Conhece	10	4,0%	
	Total	273	100%	24
<b>Pratica AF</b>				
	Sim	143	<b>48,6%</b>	
	Não	151	51,4%	
	Total	294	<b>100%</b>	3
<b>AF e desporto vs rendimento escolar</b>				
	A prática de AF e o desporto prejudicam o rendimento	14	4,7%	
	A prática de AF e o desporto não prejudicam o rendimento	55	18,5%	
	A prática de AF e o desporto beneficiam o rendimento	222	<b>74,7%</b>	
	Não tenho opinião	6	2,0%	
	Total	297	100%	0
<b>Como classifica a sua experiência na EF, na escola que frequentou</b>				
	Muito má	36	12,2%	
	Má	126	42,7%	
	Nem má, nem boa	33	11,2%	
	Boa	82	27,8%	
	Muito boa	18	6,1%	
	Total	295	100%	2

<sup>15</sup> Esta variável foi recodificada, encontrando-se a original no apêndice D

## **1.1 Experiências anteriores na Educação Física. Percepções de professores das outras áreas disciplinares**

Como pode verificar-se através da análise do quadro 5, aproximadamente 54,9% dos professores afirmaram ter tido uma má ou muito má experiência na EF. Nem má nem boa 11,2%. Uma boa experiência foi assinalada por 27,8% dos docentes e muito boa experiência, 6,1% dos professores. Os resultados obtidos neste estudo diferenciam-se dos obtidos por Marques (2010), no estudo realizado com uma amostra de 72 professores, em que 57%, considerou que a experiência foi positiva, 46% dos inquiridos referiu ter tido uma boa experiência, 4,2 % avaliou a sua experiência como má, e 9,7% como muito má.

O número inferior de sujeitos, no estudo realizado por Marques (2010), pode ser uma explicação para obtenção destes resultados. No entanto, diversos autores (Gage, 2009; Morgan & Bourke, 2008) referem que as experiências negativas refletem a influência de vários correlatos negativos relacionados com fatores interpessoais, sociais e ambientais, pelo que averiguaremos no estudo qualitativo de forma mais aprofundada, a influência de alguns destes fatores.

Neste contexto, realçamos a importância para a necessidade de serem proporcionadas experiências agradáveis, significativas e diversificadas na EF, não só, para o contínuo envolvimento dos indivíduos no domínio das atividades físicas, mas também por poder permitir que as percepções, crenças, atitudes e valores adquiridos pela experiência (Gage, 2009; Rocha & Carreiro da Costa, 1998), se expressem de modo favorável relativamente ao valor atribuído à disciplina. E assim, garantirem continuidade através da partilha dos seus costumes e valores, determinando o seu processo de sociabilização (Dagkas & Armour, 2011; Morgan & Hansen, 2008, Strean, 2009; Valtonen et al., 2012; Rocha & Carreiro da Costa, 1999), podendo desencadear climas favoráveis para a promoção de AF.

No quadro 6, apresenta-se a classificação da experiência em função do género e grupo disciplinar. Assim, 66,7% dos professores do género masculino, que lecionam português e línguas estrangeiras referem ter tido más experiências e 33,3% muito más e nenhum assinala ter tido experiências positivas. Por oposição, 22,9% das professoras, do mesmo grupo, refere ter tido boas ou muito boas experiências. Relativamente aos professores de matemática e ciências, 75,4% fazem referência a más ou muito más experiências. Nos mesmos grupos, 26,9% dos professores do género feminino assinalaram que tiveram boas experiências e 7,5% muito boas.



Quadro 6 - Classificação da disciplina face à experiência anterior em função do género e departamentos disciplinares

		Muito má		Má		Nem má, nem boa		Boa		Muito boa		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Português e Línguas estrangeiras	Masculino	1	33,3%	2	66,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	100%
	Feminino	14	16,9%	37	44,6%	3	3,6%	16	19,3%	3	3,6%	73	100%
Matemática e Ciências	Masculino	2	12,9%	10	62,5%	0	0,0%	3	18,8%	0	0,0%	15	100%
	Feminino	13	14,0%	35	37,6%	7	7,5%	25	26,9%	7	7,5%	87	100%
Filosofia, História, Geografia, Psicologia	Masculino	3	15,8%	8	42,1%	2	10,5%	6	31,6%	2	10,5%	21	100%
	Feminino	1	3,3%	16	53,3%	4	13,3%	7	23,3%	4	13,3%	32	100%
Expressões	Masculino	0	0,0%	9	47,4%	2	10,5%	7	36,8%	2	10,5%	20	100%
	Feminino	2	6,3%	9	28,1%	3	9,4%	18	56,3%	0	0,0%	32	100%

Nenhum professor de português e línguas estrangeiras menciona ter tido uma boa experiência e somente 18,8% dos professores de matemática e ciências referem ter tido uma boa experiência.

Também 57,9% dos professores de filosofia, história, geografia e psicologia afirmam ter tido uma muito má ou má experiência, 31,6% indicam ter tido uma boa experiência e 10,5% muito boa. Quanto às professoras dos mesmos grupos disciplinares, 56,6% referem ter tido más ou muito más experiências, 36,8% boas experiências e 13,3% muito boas experiências.

No grupo de expressões, 47,4% dos professores, revelam ter tido más experiências, embora nenhum tenha tido uma muito má experiência, e 10,5% afirmam ter tido muito boas experiências. As professoras deste departamento são as que indicam ter tido boas experiências, com 56,3% de respostas, embora nenhuma assinale ter tido uma muito boa experiência e 6,3% refere ter tido muito más experiências.

De um modo geral, são os docentes do género masculino de português e línguas estrangeiras, matemática e ciências que mencionam ter tido piores experiências anteriores na disciplina de EF. No grupo de filosofia, história, geografia e psicologia são as docentes do género feminino que mais manifestam ter tido más experiências (53,3%). Em contrapartida, no departamento de expressões são as docentes do género feminino que referem ter tido boas experiências (56,3%).

Teoricamente, e segundo a literatura (Enright & O’Sullivan, 2010; Wrench & Garrett, 2012), alguns autores sugerem que os indivíduos do sexo masculino tendem a ter experiências relacionadas com EF mais agradáveis, do que os elementos do sexo feminino, no entanto, os resultados deste estudo não confirmam essas afirmações.

## 1.2 Tipologia de docentes em função dos fatores que determinaram as suas experiências

De acordo com Morgan e Hansen (2008), as experiências enquanto alunos de EF podem refletir-se nos valores, atitudes e intenções face à disciplina, num período posterior, nomeadamente enquanto docentes.

Com base no quadro 7, é possível verificar-se a distribuição de respostas dos docentes relativamente à importância dada aos fatores que influenciaram as suas experiências face à EF<sup>16</sup>.

Quadro 7 - Distribuição de respostas relativas aos fatores que influenciaram a experiência dos professores, relativamente à Educação Física.

	Sem importância		Pouco importante		Nem pouco nem muito importante		Muito importante		Totalmente importante		NR
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
<b>Competência do Professor</b>	15	5,3%	9	3,1%	34	11,8%	187	<b>64,9%</b>	43	<b>14,9%</b>	<b>9</b>
<b>Benefícios Colhidos</b>	29	<b>10,1%</b>	17	5,9%	45	15,6%	163	<b>56,6%</b>	34	<u>11,8%</u>	<b>9</b>
<b>Convívio</b>	24	8,4%	13	4,5%	82	28,6%	147	<b>51,2%</b>	21	7,3%	<b>10</b>
<b>Condições Infraestruturais</b>	29	<b>10,1%</b>	19	6,6%	82	28,6%	137	<b>47,7%</b>	20	7,0%	<b>10</b>
<b>Conteúdo</b>	24	8,4%	15	5,2%	57	19,9%	165	<b>57,5%</b>	26	9,1%	<b>10</b>
<b>Organização da Escola/Aula</b>	32	<b>11,3%</b>	15	5,3%	85	30,0%	131	<b>46,3%</b>	20	7,1%	<b>14</b>
<b>Tipo de Aulas</b>	21	7,3%	6	2,1%	37	12,8%	182	<b>63,2%</b>	42	<b>14,6%</b>	<b>9</b>

<sup>16</sup> Escala de 1 (Sem importância) a 5 (Totalmente Importante)

A maior concentração de respostas encontra-se no ponto da escala 4 ‘*muito importante*’. Entre os fatores apresentados, aqueles que os docentes atribuem maior importância e classificam como ‘totalmente importante’ são: *Competência do Professor* 14,9%, *Tipo de aulas*, 14,6% e *Benefícios colhidos* 11,8%.

Por contraste, os fatores identificados ‘sem importância’, remetendo para uma menor valorização desse conjunto de fatores, são: *Organização da escola/aula*, 11,3%; *Benefícios colhidos*, 10,1% e *Condições infraestruturais*, 10,1%.

Globalmente, pode afirmar-se que a competência do professor assume um papel determinante nas experiências dos inquiridos, uma vez que 79,8% dos docentes, considera ser um fator muito importante ou totalmente importante, a par do tipo de aulas, selecionado por 77,8% dos docentes. Embora a maior parte dos docentes tenha assinalado experiências negativas na disciplina, podemos concluir que a competência do professor e o seu planeamento assumem um papel determinante na aprendizagem dos alunos, e consequentemente, nas suas experiências, em concordância com a literatura (PHE, 2014; Rink, 2013). Todavia, estes dados refletem uma reduzida qualidade técnica do professor pondo em causa as experiências anteriores. Este aspeto voltará a ser abordado no estudo intensivo.

Com o objetivo de verificar se alguns destes fatores explicavam as experiências anteriores na EF, foi realizada uma regressão linear<sup>17</sup>. Após análise dos resultados verificou-se que a experiência anterior não pode ser explicada pelo conjunto de fatores determinados, já que o modelo obtido não é significativo e apenas explica 0,4% das experiências anteriores na EF ( $R^2_{\text{Ajustado}} = 0,004$ ;  $F(7,272) = 1,14$   $p=0,335$ ). Pode dar-se o caso, de outros fatores, não mencionados no estudo extensivo, justificarem as suas experiências. De acordo com a literatura, os aspetos psicológicos e cognitivos, nomeadamente a perceção de competência e atitude face à EF, estão associadas às experiências negativas (Erhorn, 2014; Gray, Sproule & Wang, 2008), como analisaremos de forma mais detalhada no estudo intensivo.

Após a análise sobre a distribuição de respostas dos docentes relativas aos fatores que influenciaram as suas experiências face à EF, procedeu-se a uma análise de interdependência entre os mesmos, de forma a identificar as dimensões suscetíveis de influenciar essa existência.

---

<sup>17</sup> Apesar de não ter sido feito nas melhores condições, visto alguns pressupostos ficarem comprometidos, nomeadamente o da normalidade e da variância constante.

Assim, e com o propósito de identificar as componentes que contribuíram para a formação de opinião dos docentes face às experiências positivas ou negativas em relação à EF, foi realizada uma Análise Fatorial recorrendo a uma ACP, cujos resultados indicam um grau de adequabilidade elevado ( $KMO=0.854$ ), e correlações significativas entre as variáveis inseridas ( $\chi^2 (15)=688,685$   $p<0,001$ ), sendo extraídas duas componentes que conciliam os diferentes aspetos avaliados pelos docentes e que explicam 72% da variância total. O quadro 8, indica os pesos das variáveis nas componentes, após utilização do método de rotação *varimax* (Consultar procedimentos no apêndice E).

A componente 1 diz respeito à dimensão planeamento e organização da aula em conjunto com as condições infraestruturais.

A componente 2 refere-se à dimensão relativa à percepção de benefícios alcançados e convívio. Os aspetos que mais contribuem na formação da componente da percepção de benefícios alcançados, são: o convívio e benefícios colhidos.

Após identificação das duas componentes, estas foram gravadas tendo-se obtido duas novas variáveis, que medem a importância que cada uma delas teve na experiência dos professores, sobre a disciplina de EF.

Quadro 8 - Dimensões e identificação dos fatores que contribuem na formação de opinião dos docentes relativamente às experiências positivas ou negativas na Educação Física.

Componentes		
	Planeamento e organização da aula e condições infraestruturais **	Percepção de benefícios alcançados e convívio
<b>Tipo de aulas</b>	<b>0,874*</b>	0,065
<b>Conteúdo</b>	<b>0,823*</b>	0,292
<b>Organização da Escola/Aula</b>	<b>0,754*</b>	0,406
<b>Condições Infraestruturais</b>	<b>0,660*</b>	0,432
<b>Convívio</b>	0,179	<b>0,842*</b>
<b>Benefícios colhidos</b>	0,272	<b>0,781*</b>
Variância explicada (%)	42,52%	29,32%
<b>Variância total explicada (%)</b>	<b>71,84%</b>	

\*valores acima de 0,5

\*\* variável competência do Professor excluída, verificar apêndice E.A

Posteriormente, e considerando como *input* o posicionamento dos professores quanto à importância destas duas componentes na sua experiência na EF, foi feita uma análise de clusters, com vista à construção de uma tipologia que permita a classificação dos professores em diferentes grupos consoante a sua experiência.

De modo a agrupar indivíduos entre si e dissimelhantes dos outros, foi realizada uma análise de clusters<sup>18</sup> como podemos verificar na figura 3.

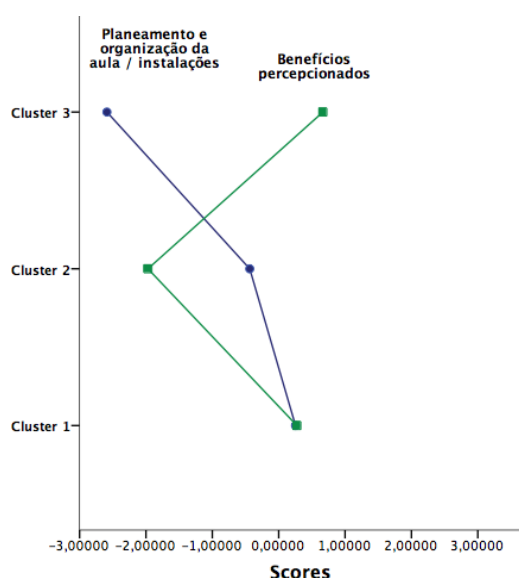


Figura 3 - Importância das componentes de experiência da Educação Física, por cluster

Dos três grupos constituídos, podemos observar que no grupo 1 os docentes têm o mesmo posicionamento relativamente às duas componentes, ou seja, tanto a perceção sobre os benefícios alcançados como as questões do planeamento e organização de aula, são igualmente importantes. Já no grupo 2, os docentes posicionam-se de forma distinta comparativamente às duas componentes, atribuindo menor importância aos benefícios percebidos comparativamente à organização da aula. Por último, o grupo 3 percebe os benefícios alcançados como mais importantes do que o planeamento e organização da aula. Sendo o grupo onde se observam valores mais extremados em relação às duas componentes.

<sup>18</sup> As variáveis usadas como *input* para a classificação foram as quantificações dos objetos nas duas dimensões da ACP (*object scores*). Após a identificação de três perfis distintos sugerida, seguiu-se a definição dos grupos por via do método Ward, utilizando como medida de semelhança o quadrado da distância euclidiana.

De modo a caracterizar os três grupos, em função das experiências foram cruzados os Clusters, com as variáveis caracterizadoras, género, grau académico, departamento disciplinar e avaliação das experiências (quadro 9).

Como pode verificar-se o grupo 1 caracteriza-se essencialmente por mais professores do género feminino (79,7%), com o grau de licenciatura (81,9%), com idade superior a 45 anos (69,6%). A maioria menciona ter tido más experiências (45,4%) e pertencem ao departamento de matemática e ciências maioritariamente (40,5%). Para este grupo são igualmente importantes a percepção sobre os benefícios alcançados, como as questões de planeamento, organização de aula e questões relacionadas com as infraestruturas.

Quadro 9 - Caracterização dos 3 grupos constituídos na análise de clusters, em função do género, grau académico

	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3	
	N	%	N	%	N	%
<b>Masculino</b>	46	20,3%	2	5,4,7%	6	37,5%
<b>Feminino</b>	181	<b>79,7%</b>	35	<b>94,6%</b>	10	<b>62,5%</b>
<b>Bacharelato</b>	5	2,2%	1	2,7%	2	12,5%
<b>Licenciatura</b>	185	<b>81,9%</b>	28	<b>75,7%</b>	10	<b>62,5%</b>
<b>Mestrado/Doutoramento</b>	36	15,9%	8	21,6%	4	25,0%
<b>Português e Línguas estrangeiras</b>	61	26,9%	14	<b>37,8%</b>	4	25,0%
<b>Matemática Ciências</b>	92	<b>40,5%</b>	11	29,7%	3	18,8%
<b>Filosofia, História, Geografia e Psicologia</b>	38	16,7%	4	10,8%	2	12,5%
<b>Expressões</b>	36	15,9%	8	21,6%	7	<b>43,8%</b>
<b>&lt;35</b>	13	5,7%	0	0,0%	0	0,0%
<b>36 a 45 anos</b>	56	24,7%	4	10,8%	1	6,3%
<b>&gt;45</b>	158	<b>69,6%</b>	33	<b>89,2%</b>	15	<b>93,8%</b>
<b>Muito má experiência</b>	23	10,1%	19	<b>35,1%</b>	8	<b>50,0%</b>
<b>Má experiência</b>	103	<b>45,4%</b>	9	5,5%	0	0,0%
<b>Nem má nem boa experiência</b>	26	11,5%	10	8,1%	6	37,5%
<b>Boa experiência</b>	61	26,9%	13	24,3%	2	12,5%
<b>Muito boa experiência</b>	14	6,2%	15	27,0%	0	0,0%

O grupo 2 valoriza mais as questões do planeamento, organização da aula e condições infraestruturais. É essencialmente caracterizado por professoras do género feminino (94,6%), pertencem essencialmente ao departamento de português e línguas estrangeiras,

(37,8) enquadram-se no escalão etário com idade superior a 45 anos (89,2%), possuem grau académico de licenciatura (75,7%), e são docentes que referem terem tido boas experiências (24,3%). É o grupo com experiências mais positivas.

Finalmente, os professores cuja valorização recai sobre os benefícios colhidos, caracterizam-se por ter tido muito más experiências (50,0%), têm também idade superior a 45 anos (93,8%), pertencem essencialmente ao departamento de expressões, (43,8%), a maioria possui grau de instrução licenciatura (62,5%) e são do género feminino (62,5%).

Os resultados demonstram alguma conformidade com o estudo de Marques, (2010). Assim, os professores cujas experiências são menos significativas salientam os aspetos relacionados com os benefícios obtidos. Os professores com melhores experiências consideram as questões relacionadas com planeamento e organização da aula, preponderantes.

Na realidade, estes últimos dois fatores estão profundamente relacionados com as componentes fundamentais de um ensino de qualidade em EF (Martins et al., 2017; Onofre, 2018; SHAPE, 2015; UNESCO, 2015) e prendem-se por um lado, pelo facto de o professor identificar as finalidades de EF, e por outro, por possuir um conjunto alargado de ferramentas (e.g., técnicas e estilos de ensino) que lhe possibilitem construir e incrementar o seu projeto pedagógico (Gomes et al., 2017; Lonsdale et al., 2013, Martins et al., 2017), de modo a ampliar a sua ação educativa, proporcionando melhores e mais eficazes aprendizagens, para o contínuo envolvimento dos indivíduos no domínio das atividades físicas, devendo esta iniciar-se a partir do 1º CEB (Bélanger et al., 2011; Gray & Oslin, 2003; Kirk, 2005).

Por outro lado, outra variável diferenciadora parece situar-se ao nível dos departamentos disciplinares. Essencialmente são os docentes de matemática e ciências que referem ter tido más experiências, e os de expressões muito más experiências. Os que referem ter melhores experiências são os professores de português e línguas estrangeiras.

A importância desta variável reside no facto de os departamentos terem como objetivo, além da articulação, planificação, avaliação e formação pedagógica, promover a cooperação entre os docentes dos vários grupos de recrutamento, no sentido de adequar o currículo aos interesses e necessidades dos alunos, adotando medidas pedagógicas diferenciadas e de reforço da articulação interdisciplinar. Além disso, sendo uma estrutura de orientação educativa que coopera com o Conselho Pedagógico e com a Direção deve ter como missão o desenvolvimento do PE do agrupamento, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar, na perspetiva da qualidade educativa e do sucesso dos alunos. Neste sentido, é admitido que o envolvimento dos indivíduos no domínio

das atividades físicas pressupõe percepções, crenças, atitudes e valores adquiridos através de experiências favoráveis ao nível da EF (Morgan & Hansen, 2008; Rocha & Carreiro da Costa, 1998), para assim poderem garantir continuidade através da partilha dos seus costumes e valores (Dagkas & Armour, 2011; Streat, 2009; Valtonen et al., 2012), este correlato demonstra-se como um elemento a considerar, na dinâmica que possa ser estabelecida entre os vários departamentos, de modo a desencadear climas favoráveis para a promoção de AF.

### **1.3 Percepções dos professores sobre as finalidades da disciplina de Educação Física**

Identificar que finalidades, os professores atribuem à EF permite a análise do estatuto da disciplina, uma vez que se situa ao nível das crenças adquiridas (Morgan & Hansen, 2008).

A maioria dos docentes elegeu como principal finalidade da EF a ‘promoção de estilos de vida ativos’, constituindo 77,1% da amostra (quadro 5). A opção de que ‘serve para libertar energias para que os alunos possam estar mais atentos nas outras disciplinas’, obteve 10,4% das respostas, logo seguida, pela “promoção de aprendizagens de técnicas desportivas”, que foi mencionada por 9,8% dos professores. A “promoção de boas condutas morais”, foi selecionada por 2,7% dos docentes, sendo a finalidade menos elegida.

Resultados semelhantes foram obtidos no estudo de Marques, (2010), relativamente à promoção de estilos de vida ativos e saudáveis (84,7%), e promoção de novas aprendizagens (6,9%). No entanto, apenas um professor mencionou o item catarse. A percepção de que a promoção de estilos de vida ativos é a finalidade essencial da EF, está em conformidade com outras investigações realizadas com estudantes de EF (Alves, 2016; Kulinna et al., 2010; Matanin & Collier, 2003). A seleção do item ‘promoção de estilos de vida ativos’ parece ser consensual, também entre os docentes, talvez por estar relacionada com aspetos relativos à saúde e fazer parte de uma consciência coletiva que a AF faz bem à saúde.

Ainda no estudo de Marques (2010), acerca da mesma questão, o autor inquiriu outros adultos, no caso, pais de alunos, num total de 898 pais, dos quais, 67,6 % elegeram também a ‘promoção de estilos de vida ativa’ como a finalidade mais importante, o item relacionado com “aprendizagem e aperfeiçoamento de técnicas desportivas” foi selecionado por 14,6%, dos pais. As restantes finalidades não atingiram os 5% de escolhas. Analogamente, foram registados resultados semelhantes no estudo de Carreiro da Costa, Dinis, Carvalho e Onofre, (1995), no qual, 41,9% dos pais afirmaram que os objetivos da EF deveriam estar



relacionados com a promoção da saúde, como aliás, defendem diversas e reconhecidas organizações mundiais (e.g., American Cancer Society [ACS], ACSM, 2014; 2012; AHA, 2012; Center for Disease Control and Prevention [CDC], 2011; NASPE, 2009; UNESCO, 2012).

Contrariamente, no estudo de Rocha & Carreiro da Costa (1998), 54 docentes do 1º Ciclo atribuíram à EF finalidades de carácter educativo geral (e.g., atenção, comunicação, disciplina, autoconfiança). Os restantes 61 docentes conferiram à EF a aquisição de efeitos educativos específicos da EF.

Já na questão relativa à catarse, os resultados diferenciam-se relativamente ao estudo de Marques (2010), onde somente um professor assinalou o item catarse. No estudo agora realizado, este parâmetro foi selecionado por 31 docentes. Esta percepção pode advir do facto da ideia do trabalho estar associada a algo austero e pouco prazeroso e a satisfação associada ao domínio do lúdico (Wu & Rao, 2011), reflexos de uma civilização ‘escravizada, com vivências de ditadura’, e com pouco tempo livre. Por outro lado, pelo facto de a percepção sobre as finalidades da EF residir essencialmente, na criação de estilos de vida ativos e saudáveis, pode suportar a ideia de inexistência de conteúdo pedagógico, na disciplina (Evans, 2004). Isto é, a EF pode ser entendida como algo meramente necessário para a criação de um estilo de vida ativo, ou para gerar divertimento (Quennerstedt et al., 2008), desvalorizando-se assim o seu valor pedagógico (Kjønniksen, Fjørtoft & Wold, 2009; Lux & McCullick, 2011; Nyberg & Larsson, 2014).

Por fim, o domínio da promoção das aprendizagens de técnicas desportivas, parece ser pouco significativo no estudo de Marques (2010), à semelhança dos resultados aqui obtidos. No entanto, nos estudos realizados com estudantes de EF e professores do 1º Ciclo esta finalidade foi mais valorizada (Alves, 2016; Rocha & Carreiro da Costa, 1989). Este facto pode estar relacionado com o valor atribuído à disciplina, numa clara associação às experiências anteriores na EF (retomaremos este aspeto na discussão do estudo intensivo).

O facto de a aprendizagem na EF não ser reconhecida como essencial, exige por parte dos profissionais de EF uma definição clara dos objetivos de aprendizagem e do esclarecimento sobre a importância das diferentes aprendizagens do conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas e do conhecimento dos seus benefícios.

Segundo os PNEF (Bom et al., 1989), cuja visão partilhamos, o valor da disciplina não assenta exclusivamente nas questões relacionadas com a saúde. Na promoção e desenvolvimento do gosto pela prática regular das atividades físicas, e pela responsabilização

em assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde. Mas também, (...), *por ser uma componente de cultura, na dimensão individual e social, na garantia da aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas e pelo conhecimento dos seus benefícios, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática e, por último, na promoção da formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio das quais se desenvolvem as atividades físicas* (Bom et al., p.6). Aliás, em conformidade com as competências a adquirir mencionadas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)<sup>19</sup>. Este conjunto de pressupostos comprovam o valor pedagógico na disciplina de EF, considerando uma perspetiva global de desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno. Desta forma, a situação reclama por parte dos professores de EF uma capacidade de diálogo com os colegas das outras áreas curriculares sobre o valor educativo da EF e o impacto que poderá ter na qualidade de vida dos alunos (Gomes, Ramos, Martins, Claro & Carreiro da Costa, 2016), bem como junto de todos os intervenientes da comunidade educativa (e.g., alunos, funcionários, diretor e pais) (Laureano, Konukman, Gümüşdağ, Yu & Çekin, 2014; Sheehy, 2006; Sheehy, 2011).

#### **1.4 Percepção dos professores acerca da importância da disciplina no currículo dos alunos e avaliação na Educação Física**

Tal como as finalidades, a percepção sobre a importância na avaliação na disciplina e a sua obrigatoriedade são outros indicadores que tornam possível a análise do estatuto da EF. De um modo geral, pode afirmar-se que os professores consideram que a EF deve ser obrigatória e com avaliação (89,2%), podendo contar ou não a sua ponderação para o cálculo da média de acesso ao Ensino Superior. Consideram que deve ser obrigatória sem avaliação 6,4% docentes e 4,4% indicam que pode ser opcional ou não têm opinião (quadro 5). Os resultados obtidos são ligeiramente superiores, quando comparados com Marques (2010).

Esta situação pode refletir o atual modelo de avaliação na disciplina. Relembramos que, à data do estudo realizado por Marques (2010), a nota de EF era ponderada para efeitos do cálculo da média de acesso ao Ensino Superior. Assim, a valorização que é atribuída à

---

<sup>19</sup> Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho

avaliação poderá estar, implicitamente, associada ao facto de a nota de EF, agora, não contar para a ponderação no cálculo da média para o acesso ao Ensino Superior. Como aliás se pode inferir pela percentagem reduzida de docentes que selecionaram este item (34,3%). Esta percepção pode residir no preconceito de que a nota de EF, pode baixar a média de acesso ao Ensino Superior e por considerar que o sucesso escolar está apenas circunscrito ao desenvolvimento das aprendizagens cognitivas (Marques, 2010).

Em seguida apresentam-se os resultados obtidos relativos à percepção dos docentes no que diz respeito à avaliação na EF e da sua ponderação no cálculo para o acesso ao Ensino Superior em função do género e departamentos disciplinares (quadro 10).

Quadro 10 - Estatuto da disciplina relativo à avaliação e cálculo para acesso ao Ensino Superior em função do género e departamentos disciplinares

		Obrigatória com avaliação a contar para a média		Obrigatória com avaliação sem contar para a média		Obrigatória sem avaliação		Opcional sem opinião		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Português e Línguas Estrangeiras	Masculino	0	0,0%	3	100%	0	0,0%	0	0,0%	3	100%
	Feminino	29	34,9%	44	53,0%	5	6,0%	5	6,0%	83	100%
Matemática e Ciências	Masculino	5	31,3%	8	50,0%	2	12,5%	1	6,3%	16	100%
	Feminino	32	34,0%	54	57,4%	5	5,3%	3	3,2%	94	100%
Filosofia, História, Geografia, Psicologia	Masculino	9	45,0%	10	50,0%	0	0%	1	5,0%	20	100%
	Feminino	12	40,0%	14	46,7%	4	13,3%	0	0,0%	30	100%
Expressões	Masculino	5	26,3%	10	52,6%	1	5,3%	3	15,8%	19	100%
	Feminino	10	31,3%	20	62,5%	2	6,3%	0	0,0%	32	100%

Consideram que a EF deve contar para a média de acesso ao ensino superior, 34,9% de professores, do género feminino, de português e línguas estrangeiras, de matemática e ciências (34%), de filosofia, geografia, psicologia e história (40%) e de expressões (31,3%). Excetuando o caso do departamento de filosofia, história, geografia e psicologia, em que os professores do género masculino (45%) são os que consideram de modo mais expressivo que

a EF deva contar para o cálculo da média de acesso ao Ensino Superior, são sempre as professoras que mais assinalam esta hipótese.

Concomitantemente, também são as professoras de português e línguas estrangeiras, (53%), de matemática e ciências, e (57,4%), e expressões (62,5%), a mencionarem o facto de a disciplina ter avaliação, mas sem contar a sua média para efeitos de cálculo para acesso ao Ensino Superior.

A opção obrigatória sem avaliação é mais seleccionada pelas professoras de filosofia, história, geografia e psicologia 13,3% e expressões 6,3%. Os professores do género masculino de matemática e ciências (12,5%), são os que em maior número consideram esta opção. Nenhum professor do género masculino de português e línguas estrangeiras indicou este item.

Por último, referem que a disciplina deve ser opcional ou não têm opinião 15,8% de professores do género masculino de expressões e 6,3% de professores de matemática e ciências. No género feminino, esta opção é nomeada por 6% de professoras de línguas estrangeiras e português. Nenhuma professora de filosofia, história, geografia e psicologia ou expressões indica esta opção.

Da análise verifica-se que a maioria dos professores de português e línguas estrangeiras, e matemática e ciências consideram que a EF não deve contar para o cálculo da média de acesso ao Ensino Superior. Com a introdução de novas matrizes curriculares, passando a ser conferido às escolas maior autonomia para o reforço das disciplinas de matemática e português, estas disciplinas passaram a ter um enorme estatuto na escola, traduzindo-se não só pelo maior número de horas na componente letiva dos alunos, como também, pelo correspondente aumento de professores. Tacitamente, pode presumir-se estar na presença de um grupo de pressão, procurando manter a sua influência a nível do centro de decisões, no contexto escolar.

Por outro lado, e considerando as percepções expressas pelo grupo de expressões a justificação parece situar-se ao mesmo nível. A partir da introdução de novas matrizes curriculares, a gestão das disciplinas como a EF, educação visual, educação tecnológica, educação musical passou a ser estabelecida no seio de cada escola, através de um crédito atribuído (30 minutos). Partindo desta evidência, pode inferir-se que, implicitamente, um reposicionamento destas disciplinas, se fará através da marginalização da disciplina de EF.

Admite-se que o menor reconhecimento da EF e consequente desvalorização, condicione a percepção da sua importância. Ou seja, pelo facto da nota de EF não ser contabilizada, nem valorizada, assume-se um menor potencial formativo da disciplina,

descredibilizando o seu valor pedagógico. Eventualmente, o aumento da carga horária da disciplina e a sua ponderação para efeitos de acesso ao Ensino Superior estabelecendo um princípio de valorização e paridade entre todas as áreas do currículo, poderá reparar a menor valorização agora atribuída.

Uma vez que, a experiência passada influencia a percepção sobre as crenças dos docentes (Wrench & Garret, 2012; Morgan & Hansen 2008), foi analisado o estatuto da EF, relativamente à avaliação, na disciplina e obrigatoriedade da disciplina.

A leitura da figura 4, permite verificar que a maioria dos inquiridos, 54,9%, considera que a disciplina, apesar de não contar para a média de cálculo de acesso ao Ensino Superior, deverá ser de cariz obrigatório, independentemente da sua experiência em relação à EF. A coerência desta afirmação, por parte dos docentes, é reforçada por intermédio das respostas relativas às finalidades da EF, nomeadamente, por conferirem à disciplina de EF, essencialmente uma perspetiva de saúde.

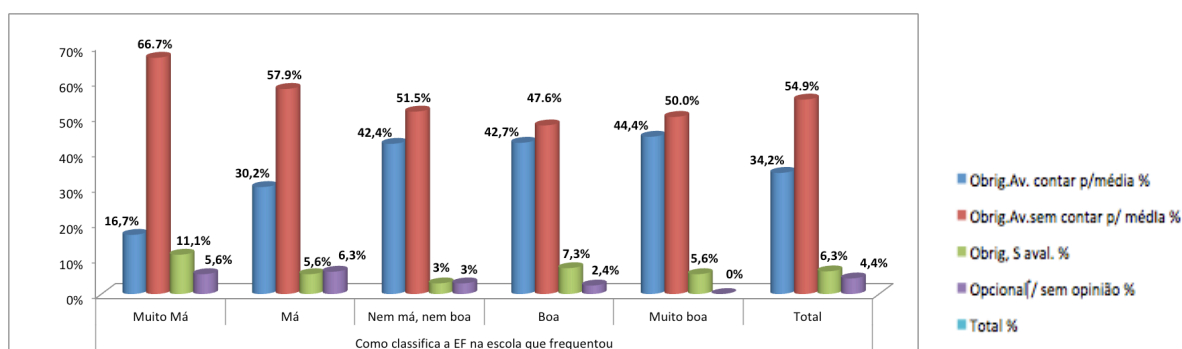


Figura 4 - Estatuto da EF face à experiência anterior na disciplina (%).

Paralelamente, cerca de 34,2% dos inquiridos considera que a disciplina deverá ser obrigatória e contar para a média de acesso ao Ensino Superior. Analisando mais detalhadamente a informação presente na figura 4, verifica-se que há alguma influência da experiência anterior na EF, sobre o estatuto atribuído. À medida que a percepção relativamente à experiência na EF é mais favorável, tende a ser melhor o estatuto atribuído à mesma. No entanto, a relação entre a experiência anterior e o estatuto atribuído à EF, é praticamente inexistente<sup>20</sup>.

Apesar de não se conhecer investigação nesta população específica, recrutamos para a discussão o que a literatura refere sobre as experiências dos futuros candidatos a

<sup>20</sup>  $\chi^2(12, N=295) = 13,762, p > .316$   $V_{\text{Cramer}} = ,05$

professores, para prosseguir com a discussão. Embora os resultados não permitam concluir associações, reconhece-se uma reduzida tendência para, a piores experiências estar associado menor estatuto, em concordância com outros estudos (Cardinal et al., 2013; Harris, 2014; Webster et al., 2010; Ní Chróinín & Coulter, 2012; Voltonem et al., 2011).

Pelo que, garantir um conjunto de experiências de qualidade no ensino da EF, é essencial para o contínuo envolvimento dos indivíduos no domínio das atividades físicas. (Green, 2014; Martins et al., 2017). Neste contexto, o cumprimento da legislação no que se refere à oferta curricular de EEFM, no 1º CEB, apresenta-se como um fator indispensável. A par do necessário envolvimento das escolas de formação de professores e entidades de formação contínua, no sentido exigir e reforçar, ao nível do domínio do conhecimento os critérios essenciais para que se estabeleça um ensino de qualidade no domínio das atividades físicas e desportivas, possibilitando a promoção e o reforço de valores, atitudes e competências associadas à prática de AF e do desporto ao longo da vida (Martins et al., 2017; Till, Ferkins & Handcock, 2011).

### **1.5 Perceção de importância atribuída à disciplina e posicionamento da Educação Física no ranking das disciplinas prioritárias**

Na continuidade da análise das experiências anteriores na EF, e considerando que as atitudes refletem os conhecimentos dos professores, com o objetivo de perceber a importância que os professores atribuem à disciplina de EF, foi solicitada uma ordenação, numa escala de um a cinco, das disciplinas consideradas mais relevantes, no currículo dos alunos (quadros 11 e 12 e figura 5).

Como pode verificar-se no quadro 11, na primeira opção os professores elegem o português como a disciplina mais importante (65,7%), logo seguida pela matemática (10,1%) e da consideração que todas são importantes (4,0%). As restantes disciplinas apresentam níveis de importância muito reduzidos e similares, fazendo sobressair o português e a matemática. A EF apresenta um dos valores mais baixos (0,3%), na primeira opção, tendo apenas um professor, selecionado esta disciplina.

Quadro 11 - Ordenação geral das disciplinas selecionadas pelos docentes segundo a primeira prioridade

Disciplinas	N	%
Português	195	<b>65,7%</b>
Matemática	30	<b>10,1%</b>
Todas são importantes	12	<u>4,0%</u>
História	6	2,0%
Inglês	3	1,0%
Economia	3	1,0%
Filosofia	3	1,0%
Ciências Naturais	2	0,7%
Ed. Musical	2	0,7%
Informática	2	0,7%
Artes Visuais	2	0,7%
Língua Estrangeira	2	0,7%
Geografia	1	0,3%
Física Química	1	0,3%
Biologia	1	0,3%
Educação Física	1	0,3%
Psicologia	1	0,3%
Total	267	89,9%
NR	30	10,1%
<b>Total</b>	<b>297</b>	

Quadro 12 - Ordenação das disciplinas mais escolhidas pelos professores, da primeira à quinta prioridade.

	1ª Prioridade		2ª Prioridade		3ª Prioridade		4ª Prioridade		5ª Prioridade	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Português</b>	195	<b>65,7%</b>	38	12,8%	16	5,4%	4	1,3%	2	0,7%
<b>Matemática</b>	30	10,1%	158	<b>53,2%</b>	32	10,8%	12	4,0%	11	3,7%
<b>História</b>	6	2,0%	6	10,1%	18	6,1%	33	11,1%	17	5,7%
<b>Inglês</b>	3	1,0%	14	4,7%	79	<b>26,6%</b>	36	12,1%	23	7,7%
<b>Ciências Naturais</b>	3	1,0%	4	1,3%	19	6,4%	21	7,1%	26	8,8%
<b>Educação Física</b>	1	0,3%	8	<u>2,7%</u>	<u>18</u>	<u>6,1%</u>	63	<b>21,2%</b>	81	<b>27,3%</b>
<b>Todas são importantes</b>	12	4,0%	15	5,1%	15	5,1%	15	5,1%	15	5,1%

Na segunda prioridade, os professores selecionam a matemática (53,2%), português, (12,8%), história (10,1%), inglês, (4,7%), ciências naturais (1,3%). Aqui, verifica-se um ligeiro aumento da importância dada à EF (2,7%). Ainda assim, a verdadeira alteração situa-se sobretudo na 4ª prioridade onde 21,2% de professores, nomeiam a EF como a disciplina mais importante. A disciplina de português, que foi eleita como primeira prioridade, passa para a quinta posição, nesta prioridade com 1,3%, ficando atrás do inglês, (12,1%), das ciências

naturais, (7,1%), história, (11,1%) e da matemática (4,0%). Consequentemente, na 5ª prioridade, a EF distancia-se largamente das demais, com 27,3% das respostas, tornando-se a disciplina mais selecionada pelos docentes. As restantes disciplinas não chegam a atingir as duas casas decimais.

Como pode verificar-se na figura 5, a EF, após as disciplinas de português, matemática, inglês ou ciências naturais, é na percepção dos docentes das matérias de ensino mais importantes.

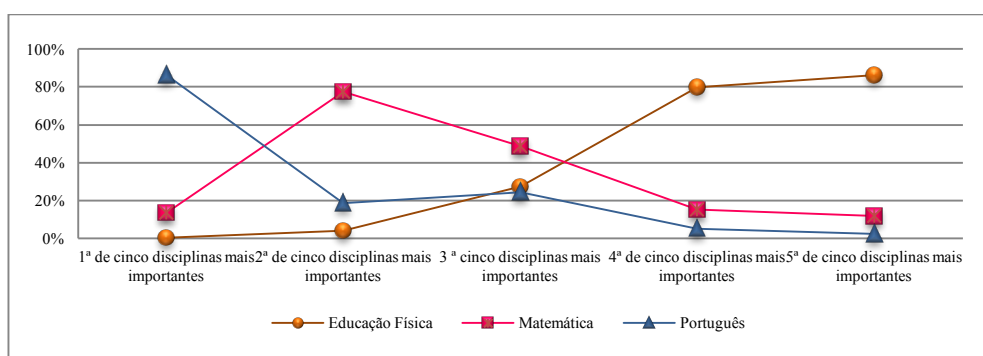


Figura 5 - Distribuição das disciplinas segundo o posicionamento no ranking de ordenações, relativo às cinco prioridades, para as disciplinas de Educação Física, Matemática e Português.

Apesar de não encontrarmos na literatura dados relativos à percepção de professores sobre o ranking das disciplinas, outros estudos analisaram percepções de adultos, sobre o posicionamento da disciplina de EF. Os resultados obtidos exprimem percepções por parte dos docentes, menos favoráveis do que os resultados encontrados por Fontenot (2009) e pela NASPE (2003), demonstrando percepções mais favoráveis relativamente ao posicionamento da disciplina de EF comparativamente às disciplinas de matemática e língua materna (inglês) e ciências. Em maior conformidade parecem estar os resultados apurados nos estudos de Quennerstedt et al., (2008), onde a EF se posiciona na quinta posição e na consulta realizada pela YouGov (2018), na qual a EF ocupa a sexta posição. Contudo, pode inferir-se que o contexto e o momento em que se realizam as consultas possam corresponder repostas diferenciadas. Isto é, no caso da consulta realizada pela YouGov (2018), disciplinas como a informática e a educação sexual assumem uma preponderância superior. Em contrapartida a língua estrangeira não merece tanto destaque, como em Portugal, assume o inglês. Todavia verifica-se um reconhecimento intemporal acerca dos benefícios da disciplina, no plano curricular, a par da língua materna e matemática.

Com base nestes pressupostos, consideramos crucial que as escolas de formação de



professores e as entidades de formação contínua estabeleçam como critério de formação a existência de um tronco comum que contemple conteúdos transversais para cada uma das áreas de formação. Assim, devem poder incluir um conjunto de princípios, ideais ou normas, cuja função norteie os docentes para um conjunto de valores, ou pontos de referência na tomada de decisão, ou na avaliação de ações que possibilitem uma consciência coletiva sobre metas essenciais a atingir para cada nível de ensino e que essas compreendam a promoção e o reforço de valores associados à prática de AF ao longo da vida.

Por outro lado, consideramos essencial que os Diretores dos agrupamentos, no início de cada ano letivo, e sempre que se considere necessário, esclareçam e reforcem a necessidade do cumprimento das metas estabelecidas no PE, nomeadamente, as que dizem respeito à promoção de estilos de vida ativos.

## **1.6 Perceção de professores acerca do conhecimento sobre as recomendações de Atividade Física para os alunos e adultos**

O conhecimento sobre as recomendações de prática de atividade física para as crianças e jovens, com idades compreendidas entre os 5 e os 17 anos, tendo em conta os índices de participação adequados (e.g., frequência semanal, duração e intensidade das sessões) e para adultos, também permite aferir as perceções sobre a disciplina.

No quadro 5, pode verificar-se que a larga maioria de professores (96%), não conhece<sup>21</sup> as recomendações de AF para os alunos e 98,3% não identifica as recomendações para adultos. Os resultados aqui obtidos parecem estar em conformidade com a literatura, reconhecendo níveis reduzidos de conhecimento acerca das recomendações de prática de AF com efeitos para a saúde, nos estudantes candidatos a professores de EF e nos professores de EF (Alves 2016; Castelli & Williams, 2007; Harris, 2014; Keating et al., 2009; Petersen et al., 2003) e adultos em geral (Kay et al., 2008; LeBlac et al., 2015; Sebastião et al., 2015; Trigwell et al., 2015). No entanto, o estudo de Alves (2016), apresenta níveis de conhecimento acerca das recomendações superiores a 60% nos estudantes do 1º ano de Mestrado. Todavia, os professores de EF, são menos conhecedores (9,1%). Esta situação pode derivar do facto de os professores frequentarem poucas ações de formação relacionadas com a saúde, como referem Castelli e Williams (2007).

Pretendeu-se também averiguar se o conhecimento acerca das recomendações, para

---

<sup>21</sup> O conhecimento sobre as recomendações encontra-se detalhado no capítulo dos métodos do estudo extensivo.

os alunos, estava dependente do seu grau acadêmico (quadro 13).

Quadro 13 - Conhecimento das recomendações de Atividade Física para crianças e jovens, segundo as habilitações acadêmicas dos professores.

Recomendações		Bacharelato		Licenciatura		Mestrado Doutoramento	
		N	%	N	%	N	%
<b>Frequência</b>							
<b>(aluno)</b>	<b>1 vez</b>	0	0,0%	0	0,0%	2	<b>4,1%</b>
	<b>2 vezes</b>	1	14,3%	46	<u>21,3%</u>	7	14,3%
	<b>3 vezes</b>	5	<b>71,4%</b>	99	<b>45,8%</b>	17	<b>34,7%</b>
	<b>4 vezes</b>	1	14,3%	29	13,4%	6	12,2%
	<b>5 vezes</b>	0	<u>0,0%</u>	14	6,5%	3	6,1%
	<b>6 vezes</b>	0	<u>0,0%</u>	3	1,4%	1	2,0%
	<b>todos os dias</b>	0	<u>0,0%</u>	25	11,6%	13	<b>26,5%</b>
	<b>Total</b>	7	100%	216	100%	49	100%
<b>Duração</b>							
<b>(aluno)</b>	<b>menos de 20 minutos</b>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	<b>20 a 30 minutos</b>	0	0,0%	12	5,6%	3	6,3%
	<b>30 a 45 minutos</b>	2	28,6%	46	21,5%	13	27,1%
	<b>45 a 60 minutos</b>	4	<b>57,1%</b>	99	<b>46,3%</b>	21	<b>43,8%</b>
	<b>60 a 90 minutos</b>	1	14,3%	54	<b>25,2%</b>	9	18,8%
	<b>90 a 120</b>	0	0,0%	3	1,4%	2	4,2%
	<b>mais 120 minutos</b>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	<b>Total</b>	7	100%	214	100%	48	100%
<b>Intensidade</b>							
<b>(aluno)</b>	<b>leve</b>	0	0,0%	6	3,2,8%	2	4,1%
	<b>moderada</b>	4	<b>66,7%</b>	94	44,1%	25	<b>51,0%</b>
	<b>moderada a vigorosa</b>	2	33,3%	104	<b>48,8%</b>	22	44,9%
	<b>vigorosa</b>	0	0,0%	9	4,2%	0	0,0%
	<b>Total</b>	6	100%	213	100%	49	100%
<b>Recomendações da AF para crianças e jovens</b>	<b>Não conhece</b>	8	100%	210	97,2%	45	91,8%
	<b>Conhece</b>	0	0,0%	6	2,8%	4	8,2%
	<b>Total</b>	8	100%	216	100%	49	100%

Relativamente às recomendações para crianças e jovens, e no que à frequência semanal diz respeito, a generalidade dos professores refere três vezes por semana, como sendo o número de sessões adequado. Sendo os professores com Bacharelato (71,4%), os que mais

mencionam este item, 45,8% possuem grau de licenciatura e 34,7% têm grau de mestrado/doutoramento. Salienta-se também que, neste grupo de professores, com grau de bacharel, ninguém referiu uma frequência igual ou superior a quatro dias. Os professores com mestrado/doutoramento (26,5%) são os que mais elegem '*todos os dias*' como frequência adequada.

No entanto, são também estes os únicos a referir '*1 vez*' por semana (4,1%). Selecionam '*dois dias*' por semana, 21,3% dos professores com licenciatura, sendo os que mais referem esta frequência. Também 14,3% de professores com os graus de bacharelato e mestrado e doutoramento, possuem a mesma opinião. Quanto à duração, a percepção dos professores parece ser unânime que se situe entre 45 a 60 minutos (bacharelato, 57,1%; licenciatura, 46,3%; mestrado/doutoramento, 43,8%). A segunda opção mais selecionada pelos docentes tem uma duração inferior, entre 30 a 45 minutos para os professores com grau académico inferior (28,6%) e grau académico superior (27,1%). Os professores com licenciatura (25,2%), selecionam como segunda opção, uma duração superior, entre 45 a 90 minutos.

Por último, relativamente à intensidade, são novamente os docentes com licenciatura, (48,8%), que conhecem melhor as referências emanadas pela WHO (2010). Os professores com bacharelato, (66,7%), consideram que esta deve ser moderada, tal como os de grau académico superior (51%). Mencionam que a intensidade deve ser leve, 4,1% dos professores com grau de mestrado/doutoramento e 2,8% dos professores com grau de licenciatura.

Tal como anteriormente, os dados obtidos encontram-se em concordância com a literatura (Castelli & Williams, 2007; Trigwell et al., 2015), sendo a frequência o parâmetro mencionado de forma mais uniforme entre os estudos (2 vezes), embora indicado de forma incorreta. A intensidade é a que regista menor acerto e a duração a que mais se aproxima dos valores reais.

Provavelmente, o facto de no currículo português estarem previstos três blocos de 45 minutos, embora na realidade correspondam somente a duas sessões por semana, dê origem a esta percepção. Consequentemente, a frequência seguinte mais mencionada pelos docentes considerou as duas sessões, ou seja, duas vezes por semana.

Em nosso entender, o conhecimento sobre os índices de participação para crianças e adolescentes é complexa uma vez que implica a conjugação de vários critérios (e.g., frequência, duração e intensidade).

A este propósito, e considerando o explicitado no Plano Nacional de Saúde (2015) e nas orientações da Organização Mundial de Saúde para 2016-2020, sobre o cumprimento das recomendações de AF para crianças e jovens e para adultos, seria estrategicamente conveniente que o conhecimento sobre os níveis de AF pudesse ser executado a nível interdisciplinar, alvo de decisão política, estabelecendo-se compromissos e consensos entre os agentes educativos e profissionais de saúde para a sua transmissão, uma vez que se constitui como um fator de saúde (Wu & Rao, 2011).

Por outro lado, vemos como fundamental o necessário aumento da carga horária de EF, acompanhada pela definição de um conjunto de estratégias apresentadas pela escola, no sentido de criar condições para que as metas de AF sejam cumpridas com base nos pressupostos assumidos pela ideia da CSPAP, ou *Whole-of-School Physical Activity Promotion*, nomeadamente através de: oferta de uma EF de qualidade, possibilidade de prática de AF e desporto antes e depois da escola (e.g. transporte ativo, clubes); oportunidades de prática de AF durante o período escolar (e.g. recreios, DE) e envolvimento da comunidade educativa, da família e da comunidade.

Relativamente ao conhecimento dos docentes sobre as recomendações de prática de AF para si próprios, tendo em conta os índices de participação adequados (e.g., duração e intensidade das sessões), considera-se que o professor conhece as recomendações se mencionar por semana uma duração de 150 minutos com intensidade moderada a intensa (WHO, 2010).

Como pode observar-se no quadro 5, verifica-se que 98,3% dos professores não conhece as recomendações de AF.

Os resultados obtidos divergem ligeiramente dos estudos a nível internacional acerca do grau de conhecimento dos adultos para si próprios (Kay et al., 2014; LeBlanc et al., 2015; Sebastião et al., 2015).

Tal como para análise do nível de conhecimento sobre as recomendações para crianças e adolescentes, pretendeu-se analisar se o conhecimento acerca das recomendações estava dependente do grau académico dos docentes. Neste contexto encontramos percepções diferenciadas em todos os requisitos (e.g., frequência, duração e intensidade), como pode observar-se no quadro 14.

Embora a frequência não seja um indicador para a prescrição da AF nos adultos, abordamos este critério numa lógica de complemento ao critério duração. Isto é, fará sentido se um docente considerar que as recomendações passam por fazer cinco vezes por semana,

com uma duração de trinta minutos. Nesta perspectiva, a maioria dos professores elege três vezes por semana, como a frequência ideal para prática de AF, tendo 75% o grau de bacharelato 52,3% o grau de licenciatura, e mestrado e doutoramento, 50%. A segunda frequência mais selecionada pelos professores com licenciatura (20,7%), é duas vezes por semana. Todos os dias é a opção percebida pelos professores com grau acadêmico superior (26,5%). Embora 11,6% dos professores com licenciatura também façam referência a este item.

Quadro 14 - Conhecimento das recomendações de Atividade Física para adultos, segundo as habilitações acadêmicas dos professores.

		Bacharelato		Licenciatura		Mestrado Doutoramento	
Recomendações		N	%	N	%	N	%
1 Frequência (adulto)	1 vez	0	0,0%	1	0,5%	2	4,0%
	2 vezes	0	0,0%	46	20,7%	7	14,0%
	3 vezes	6	75,0%	116	52,3%	25	50,0%
	4 vezes	0	0,0%	8	3,6%	2	4,0%
	5 vezes	1	12,5%	10	4,5%	5	10,0%
	6 vezes	0	0,0%	2	0,9%	1	2,0%
	todos os dias	1	12,5%	39	17,6%	8	16,0%
	Total	7	100%	222	100%	50	100%
Duração (adulto)	menos de 20 minutos	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%
	20 a 30 minutos	3	37,5%	32	14,5%	7	14,6%
	30 a 45 minutos	3	37,5%	93	42,1%	16	33,3%
	45 a 60 minutos	2	25,0%	78	35,3%	19	39,6%
	60 a 90 minutos	0	0,0%	15	6,8%	6	12,5%
	90 a 120	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%
	mais 120 minutos	0	0,0%	1	0,5%	0	0,0%
	Total	8	100%	221	100%	48	100%
Intensidade (adulto)	leve	0	0,0%	9	4,0%	0	0,0%
	moderada	6	75,0%	166	73,8%	36	73,5%
	moderada a vigorosa	2	25,0%	48	21,3%	12	24,5%
	vigorosa	0	0,0%	2	0,9%	1	2,0%
	Total	8	100%	225	100%	49	100%
Recomendações da AF para adultos	Não conhece	8	2,9%	219	80,5%	45	16,5%
	Conhece	0	0,0%	2	40,0%	3	60,0%

Cinco vezes por semana é mencionado por 12,5% dos professores com grau de bacharelato, 4,5% dos professores com licenciatura e 10% dos professores com mestrado e doutoramento.

No que diz respeito à duração os professores consideram que esta deve ter uma duração entre 30 a 45 minutos (bacharelato, 37,5%; licenciatura, 42,1%) e entre 45 a 60 minutos 39,6% dos professores com grau de mestre ou doutor.

Consideram que a intensidade deve ser leve, 4% dos professores com licenciatura, e moderada, a maioria dos docentes (bacharelato, 75%; licenciatura, 73,8%; mestrado e doutoramento, 73,5%).

Moderada a vigorosa foi a segunda preferência por parte dos docentes, (bacharelato, 25%; licenciatura, 21,3%; mestrado e doutoramento, 24,5%).

Sinalizaram intensidade vigorosa 2% dos docentes com grau de mestre ou doutor e 0,9% com licenciatura.

Não é conhecida investigação com esta população em concreto, todavia, podemos afirmar que os resultados obtidos neste estudo são muito semelhantes aos documentados pela literatura (Craig & Shelton 2007; Kay et al., 2014; LeBlanc et al., 2015; Trigwell et al., 2015), podendo concluir-se que a maioria desconhece os índices de participação adequados para adultos.

Seria desejável que os profissionais de saúde, em articulação com a escola, esclarecessem os níveis recomendáveis de AF e clarificassem os benefícios da AF para a saúde, de forma a criar uma abordagem local integrada, na promoção de estilos de vida ativos, em conformidade com o que é referido no Plano Nacional de Saúde, (2015).

Por outro lado, e à semelhança do que acontece a nível europeu com a comunidade médica, poderia existir um mecanismo obrigatório de atualização pedagógica para professores, que contemplasse a formação em conteúdos transversais, para cada uma das áreas de formação, na qual uma orientação para o desenvolvimento e promoção de estilos de vida ativos, ao longo da vida (Cale, Alfrey & Webb, 2012), pudesse ser uma problemática a abordar, uma vez que faz parte das competências a adquirir no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017).

## **1.7 Estilo de vida dos professores - Prática de Atividade Física**

Como pode verificar-se pela leitura do quadro 5, 48,6% menciona não praticar AF e 51,4% refere praticar. No entanto, e pela análise do quadro 15, apenas 36,4%<sup>22</sup>, refere realizar de acordo com as metas de AF, recomendadas pela WHO (2010) para adultos saudáveis, com

---

<sup>22</sup> A explicação sobre esta consideração consta no capítulo dos métodos do estudo extensivo

idades entre os 18 e os 64 anos. Isto é, 150 minutos de AF aeróbia de intensidade moderada a intensa, por semana, podendo ser, 75 minutos por semana de AF vigorosa, em sessões de 10 minutos de duração, sem determinação de frequência semanal. Têm um comportamento sedentário 52,5% e 11,1% são pouco ativos. Os resultados obtidos parecem revelar alguma consistência atendendo aos valores atingidos na população portuguesa (Eurobarómetro, 2018). Não se registando acima dos 40% relativamente à adesão à prática de AF. Para a análise destacamos ainda o facto de, no critério suficientemente ativos, a percentagem de docentes ser muito reduzida (0,7%). Isto pode significar que o desconhecimento sobre as recomendações para obtenção de níveis de saúde possa determinar uma menor participação (Kirk, 2005).

Quadro 15 - Classificação total de Atividade Física segundo as recomendações da WHO, (2010)

	N	%
<b>Sedentários</b>	156	52,5%
<b>Pouco ativos</b>	33	11,1%
<b>Suficientemente ativos</b>	2	0,7%
<b>Muito ativos</b>	106	35,7%
<b>Total</b>	297	100 %

Da análise pode verificar-se que os valores aqui obtidos se encontram em concordância com os apresentados por Marques, (2010), de acordo com critério de participação nas atividades físicas, no que diz respeito aos professores sedentários (55,6%) e ligeiramente abaixo considerando os pouco ativos (23,6%). Porém, estão em discordância nos parâmetros suficientemente ativos (15,3%) e ativos (5,6%). No entanto, como ressalva o autor, os resultados podem não ser consistentes, por apenas consideram como indicador a frequência de AF.

Em maior conformidade com a nossa investigação, surge o estudo, Lima, Levy e Luiz, (2014), embora a população analisada não tenha sido especificamente constituída por docentes, mas por adultos em geral, no qual os autores puderam concluir que 51,5% dos indivíduos mencionaram ser inativos e os restantes 48,5% ativos, embora destes, somente 10,6% pudessem ser considerados suficientemente ativos e 9,1%, muito ativos.

Analisando o quadro 16, pode observar-se no escalão inferior aos 35 anos que um professor é sedentário, 58,3% professoras são sedentárias e 41,7% muito ativas.

Quadro 16 - Classificação por nível de Atividade Física, considerando o género e o escalão etário dos docentes.

	<35				36 a 45 anos				>45			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Sedentários</b>	1	100%	7	<b>58,3%</b>	3	30,0%	29	<b>51,8%</b>	24	<b>51,1%</b>	92	<b>53,8%</b>
<b>Pouco ativos</b>	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	9	16,1%	4	8,5%	20	11,7%
<b>Suficientemente ativos</b>	0	<u>0,0%</u>	0	<u>0,0%</u>	0	<u>0,0%</u>	0	<u>0,0%</u>	1	<u>2,1%</u>	1	<u>0,6%</u>
<b>Muito ativos</b>	0	0,0%	5	<b>41,7%</b>	7	<b>70,0%</b>	18	<b>32,1%</b>	18	<b>38,3%</b>	58	<b>33,9%</b>
<b>Total</b>	1	100%	12	100%	10	100%	56	100%	47	100%	171	100%

No escalão entre os 36 e os 45 anos de idade, 70% dos professores é muito ativo a par de 32,1% de professoras do género feminino. São sedentárias 51,8% docentes do género feminino e 16,1% são pouco ativas.

No escalão etário acima dos 46 anos, 51,1% professores é sedentário, 8,5% pouco ativo, 6,4% suficientemente ativo e 2,1% e muito ativo 38,3%. No género feminino e para o mesmo escalão, 53,8% de professoras são sedentárias, 11,7% pouco ativas, e 33,9% muito ativas. Apenas uma professora é suficientemente ativa. Salientamos também o facto de, no critério, suficientemente ativos, a percentagem de docentes ser muito reduzida (escalão acima dos 46 anos), ou nula. Isto pode significar que o desconhecimento sobre as recomendações para obtenção de níveis de saúde, possa determinar uma menor participação.

Relativamente a estes resultados há duas situações que consideramos importantes salientar. Por um lado, o desconhecimento sobre as recomendações de AF, com efeitos para a saúde, estando em concordância com estudos anteriores (Craig & Shelton, 2007; Kay et al., 2014; Marques, 2010), podendo afetar os índices de participação individual, nas atividades físicas. É compreensível que, o desconhecimento sobre as recomendações (WHO, 2010), comprometa uma participação e adesão para níveis adequados (Blair, Monte & Nichman, 2004). Por outro lado, constata-se que as professoras do género feminino são tendencialmente mais sedentárias que os professores. Este facto, como analisaremos no estudo intensivo, está relacionado com aspetos de maior responsabilização familiar.

A este respeito, pensamos que a oferta de programas de AF na própria escola, direcionada para adultos, durante alguns períodos de pausa nomeadamente, entre a mudança de turnos, ou no final do dia, seria uma estratégia positiva de promoção de AF. Outra hipótese, de desenvolvimento e promoção da prática de AF seria considerar a criação de programas de



AF para adultos, nos mesmos horários e ou locais, onde se realizam as atividades dos seus educandos.

### **1.8 Percepções de professores sobre a relação entre Atividade Física e Desporto e o Rendimento Escolar**

Através da leitura dos quadros 5 e 17, podemos analisar as percepções dos professores acerca do prejuízo ou benefício da AF e do desporto sobre o rendimento escolar.

Recrutando os resultados do quadro 5, verificou-se que 14 docentes (4,7%), indicaram que a prática de AF e desporto prejudicavam o rendimento escolar, 55 docentes (18,5%) mencionaram que a prática de AF e desporto não prejudicava o rendimento escolar, 222 docentes (74,7%), referiram que a prática de AF e desporto beneficiavam o rendimento escolar e seis (2%) não tinham opinião.

Estes resultados encontram-se em conformidade com a literatura, conferindo à prática da AF e desporto uma diversidade de benefícios, nomeadamente na melhoria do rendimento escolar (Resaland et al., 2016; Álvarez-Bueno et al., 2017; Esteban-Cornejo et al., 2015; Howie & Pate, 2012; Marques, Santos, Hilman & Sardinha, 2017; Trudeau & Shephard, 2008).

No entanto, não identificámos estudos que abordassem as percepções dos professores acerca desta temática.

A leitura do quadro 17, possibilita o destaque para opiniões favoráveis, acerca dos benefícios da prática de AF e desporto no rendimento escolar dos alunos. A totalidade dos docentes do género masculino são do departamento de português e línguas estrangeiras, logo seguidos pelas professoras das disciplinas de filosofia, história geografia e psicologia (86,7%), e pelas professoras de expressões (79,3%), e de matemática e ciências (78%).

Distribuem-se de forma mais neutral, referindo que a prática de AF e de desporto não prejudicam o rendimento escolar, 35% dos professores de filosofia, história, geografia e psicologia, e 25% professores de matemática e ciências. Relativamente ao género feminino, são as professoras de expressões (20,7%), e português e línguas estrangeiras (18,1%), que mais consideram que a AF e o desporto não prejudicam o rendimento escolar.

Por fim, consideram que a AF e o desporto prejudicam o rendimento escolar, 8,4% das professoras de português e línguas estrangeiras, e 6,7% das professoras de filosofia, história, geografia e psicologia. Por outro lado, os professores que mais consideram que a AF

e o desporto prejudicam o rendimento escolar, são os professores de expressões (10,5%).

Quadro 17 - Percepções de professores sobre os benefícios da AF e do desporto sobre rendimento escolar, segundo os departamentos disciplinares.

		A prática de AF prejudica o rendimento escolar		A prática de AF não prejudica o rendimento escolar		A prática de AF beneficia o rendimento escolar		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Português e Línguas estrangeiras	Masculino	0	0,0%	0	0,0%	3	<b>100%</b>	3	100%
	Feminino	7	<b>8,4%</b>	15	<b>18,1%</b>	61	73,5%	83	100%
Matemática e Ciências	Masculino	0	0,0%	4	<b>25,0%</b>	12	75,0%	16	100%
	Feminino	2	<b>2,2%</b>	18	19,8%	71	<b>78,0%</b>	91	100%
Filosofia, História, Geografia, Psicologia	Masculino	1	5,0%	7	<b>35,0%</b>	12	60,0%	20	100%
	Feminino	2	<b>6,7%</b>	2	6,7%	26	<b>86,7%</b>	30	100%
Expressões	Masculino	2	<b>10,5%</b>	3	15,8%	14	73,7%	19	100%
	Feminino	0	0,0%	6	<b>20,7%</b>	23	<b>79,3%</b>	29	100%

Destaque para as percepções mais favoráveis por parte das professoras de filosofia, história, geografia e psicologia (86,7%), talvez associadas ao facto de um maior conhecimento associado às questões do corpo e da mente e a uma visão mais integradora do ser humano, determinada pela estruturação dos seus currículos científicos.

No entanto, a evidência dos resultados aqui expressos contraria as percepções sobre a avaliação na EF poder contar para a média de acesso ao Ensino Superior. Se de facto a percepção sobre o efeito da AF / EF e do desporto no rendimento escolar surge como um elemento favorável, então, a sua valorização passaria pela ponderação da sua avaliação para acesso ao Ensino Superior.

A percepção sobre o prejuízo da AF e da prática desportiva no rendimento escolar, como referem alguns autores (Crosnoe & Muller, 2004; Dzewaltowski et al., 2009; Naylor, Macdonald, Zebedee, Reed & McKay, 2006; Rickwood, Temple & Meldrum, 2011), pode ter resultado de experiências negativas anteriores. Este entendimento, pode dar origem à criação de subcontextos escolares, isto é, grupos mais reduzidos de professores cujas percepções desfavoráveis promovam a criação de ambientes que desvalorizem e inviabilizem a realização de iniciativas relacionadas com a prática de AF na escola, ou fora desta (e.g., realização de

testes ou revisões para testes em dias de atividades de EF, aplicação de castigos que impeçam os alunos de participar em diferentes formas de AF).

Assim, será desejável que os profissionais de EF possam contribuir para a desmistificar o preconceito associado ao referencial de sucesso escolar se centrar exclusivamente nas disciplinas cognitivas, reforçando os aspetos favoráveis explicitados na investigação, sobre os benefícios da prática desportiva e AF no rendimento escolar dos alunos (Peralta et al., 2015; Rasberry et al., 2011; Riley, Lubans, Holmes & Morgan, 2016; Singh, Twisk, Mechelen & Chinapaw, 2012; Zach, Shoval & Lidor, 2016).

### **1.9 Perfis de professores com base na experiência anterior na Educação Física. Crenças, atitudes e comportamentos**

Considerando a experiência na EF, favorável ou desfavorável, o estatuto da disciplina, nomeadamente perceção sobre as finalidades, obrigatoriedade da EF no currículo e avaliação na disciplina, a perceção sobre os benefícios ou prejuízos da AF e do desporto sobre o rendimento escolar, e estilo de vida, pretendeu-se identificar os perfis de professores das outras áreas disciplinares.

Com base no quadro 5 é possível verificar que a maioria dos docentes não pratica AF (51,4%), e admite que a promoção de estilos de vidas ativos é a principal finalidade da disciplina 77,1%. Por oposição, a promoção de condutas morais é a menos considerada 2,7%. Dos docentes inquiridos, 74,7% refere que o contributo da AF e do desporto para o rendimento escolar é benéfico. Consideram ter tido uma má experiência 42,7%, dos docentes e 27,8% refere ter tido uma boa experiência na disciplina. No que diz respeito ao estatuto da disciplina, 89,2% dos docentes indica que esta deve ser obrigatória com avaliação, apesar de somente 34,3% considerar que esta deve contar para a ponderação no cálculo da média de acesso ao Ensino Superior.

De forma a identificar a existência (ou não), de diferentes perfis de docentes de outras áreas disciplinares relativamente à EF e à AF em geral, procedeu-se a uma ACM, através da análise das associações entre as variáveis e as respetivas categorias de modo a detetar configurações distintas. A análise permitiu identificar duas dimensões estruturantes acerca do papel da EF, desporto e da AF (quadro18).

Assim, os aspetos cuja contribuição é mais elevada na dimensão 1 são: o rendimento escolar (40,7%) e a avaliação na disciplina (38%). Em relação à dimensão 2 os aspetos que

lhe estão diretamente mais associados são: a prática de AF (27,9%), a experiência anterior em relação à EF (24,9%) e as finalidades atribuídas à EF (20,9%)<sup>23</sup>.

Tendo em conta estas associações, a temática inerente à primeira dimensão prende-se com a *classificação escolar*, enquanto que à segunda se prende com o *propósito da Educação Física e o estilo de vida (in)ativo*.

Quadro 18 - Contribuição das variáveis para cada uma das dimensões estruturantes acerca do papel da Educação Física e da Atividade Física

	Dimensão 1		Dimensão 2	
	Discriminação	Contribuição	Discriminação	Contribuição
<b>Prática de AF</b>	0,037	2,3%	<b>0,361</b>	<b>27,9%</b>
<b>Finalidades da EF</b>	0,106	6,5%	<b>0,271</b>	<b>20,9%</b>
<b>AF e desporto vs. Rendimento Escolar</b>	<b>0,662</b>	<b>40,7%</b>	0,202	15,6%
<b>Experiência na EF</b>	0,203	12,5%	<b>0,322</b>	<b>24,9%</b>
<b>Avaliação na disciplina</b>	<b>0,617</b>	<b>38,0%</b>	0,139	10,7%
<b>Inércia</b>		0,325		0,259
<b>% Variância explicada</b>	<b>12,4%</b>		<b>9,9%</b>	

De acordo com as associações/oposições das categorias das variáveis que mais contribuem para cada dimensão conseguimos perceber como é que cada uma delas diferencia os professores. A dimensão 1 diferencia os professores de acordo com a sua percepção do que deveria ser o estatuto da EF no currículo escolar e da sua relação com o rendimento escolar como um todo, associando as categorias que remetem para uma percepção de menoridade da EF (“AF prejudica o rendimento escolar”, EF devia ser “opcional” ou “obrigatória sem avaliação”), por oposição às categorias que remetem para percepções positivas (“AF beneficia o rendimento escolar”, “EF devia ser obrigatória com avaliação a contar para a média”).

Por outro lado, a dimensão 2 associa a prática de AF a experiências na EF ou muito boas ou muito más e à percepção de que a EF serve fundamentalmente para libertar energias e promover uma boa conduta moral, por oposição às categorias que remetem para uma vida mais sedentária (“Não pratica AF”) associada a experiências na EF menos extremadas (“Má”, “Nem boa nem Má”, “Boa”) e a uma percepção da EF tendo essencialmente como finalidade a “Promoção de aprendizagens e aperfeiçoamento de técnicas desportivas”.

<sup>23</sup> Consultar apêndice F – contributos das variáveis

Cruzando as duas dimensões, isto é o posicionamento dos professores relativamente às questões que se referem à *classificação escolar*, ao *propósito da Educação Física e quanto ao estilo de vida (in)ativo*, podemos pela análise do plano da ACM, inferir que, docentes com experiências anteriores muito más na EF, possuem percepções desfavoráveis acerca do papel da EF e da AF e que, pelo contrário, professores com experiências muito boas na disciplina, apresentam percepções mais favoráveis sobre a EF.

Estes dados permitem concluir por um lado, que as experiências anteriores na EF são decisivas na construção das crenças, atitudes e conhecimentos acerca da disciplina, por parte dos professores, e por outro, robustecem a importância para um ensino de qualidade em EF, (Cardinal et al., 2013; Martins et al., 2017; Onofre 2018; SHAPE, 2015; UNESCO, 2015), para o contínuo envolvimento dos indivíduos no domínio das atividades físicas.

Através do cruzamento entre as duas dimensões, figura 6, observam-se as posições relativas das várias categorias de cada fator e as associações entre si, identificando três perfis distintos.

Assim, um primeiro perfil, caracteriza-se por associar categorias que indiciam a existência de um grupo de professores que tendencialmente não pratica AF, considera que a AF e o desporto não prejudicam o rendimento escolar dos alunos, concorda que a disciplina não deva contar para a média de acesso ao Ensino Superior e admite que a disciplina possa ser opcional. A promoção de aprendizagens e o aperfeiçoamento das técnicas desportivas é a finalidade da EF mais associada a este perfil, bem como a promoção de estilos de vida ativos; refira-se, todavia, que esta última finalidade é comum a todos os perfis, tal como se pode comprovar pelo posicionamento da categoria junto à origem dos eixos. Em relação à experiência na EF, tem associadas as categorias intermédias, isto é, nem boa nem má, boa ou má experiência na EF.

Um segundo perfil associa uma muito boa experiência em EF à prática de AF, ao reconhecimento da EF como importante para a promoção de boas condutas morais, a que se junta a convicção de que a nota de EF deve contar para a média de acesso ao Ensino Superior e uma atitude favorável relativamente à AF e ao desporto, considerando que esta beneficia o rendimento escolar dos alunos.

Por último, um terceiro perfil associa, privilegiadamente, uma experiência muito má em EF à avaliação da prática de AF e de desporto em geral como prejudicial à melhoria do rendimento escolar; a principal finalidade da disciplina associada a este perfil é

fundamentalmente uma função de catarse, para aumentar a concentração nas outras disciplinas, admitindo que a disciplina possa ser obrigatória, mas sem avaliação.

Parece-nos importante realçar neste ponto que os professores cujas experiências foram muito boas, continuam a praticar AF, confirmando dados da literatura uma vez que valorizam o seu estatuto e sublinham a importância da disciplina no sucesso do desempenho escolar (Cardinal et al., 2013; Mäkinen et al., 2010; Martins, 2015). Por outro lado, os professores que mencionaram ter tido uma muito má experiência têm percepções menos positivas acerca da disciplina que se refletem na opinião sobre os seus benefícios, finalidades e avaliação.

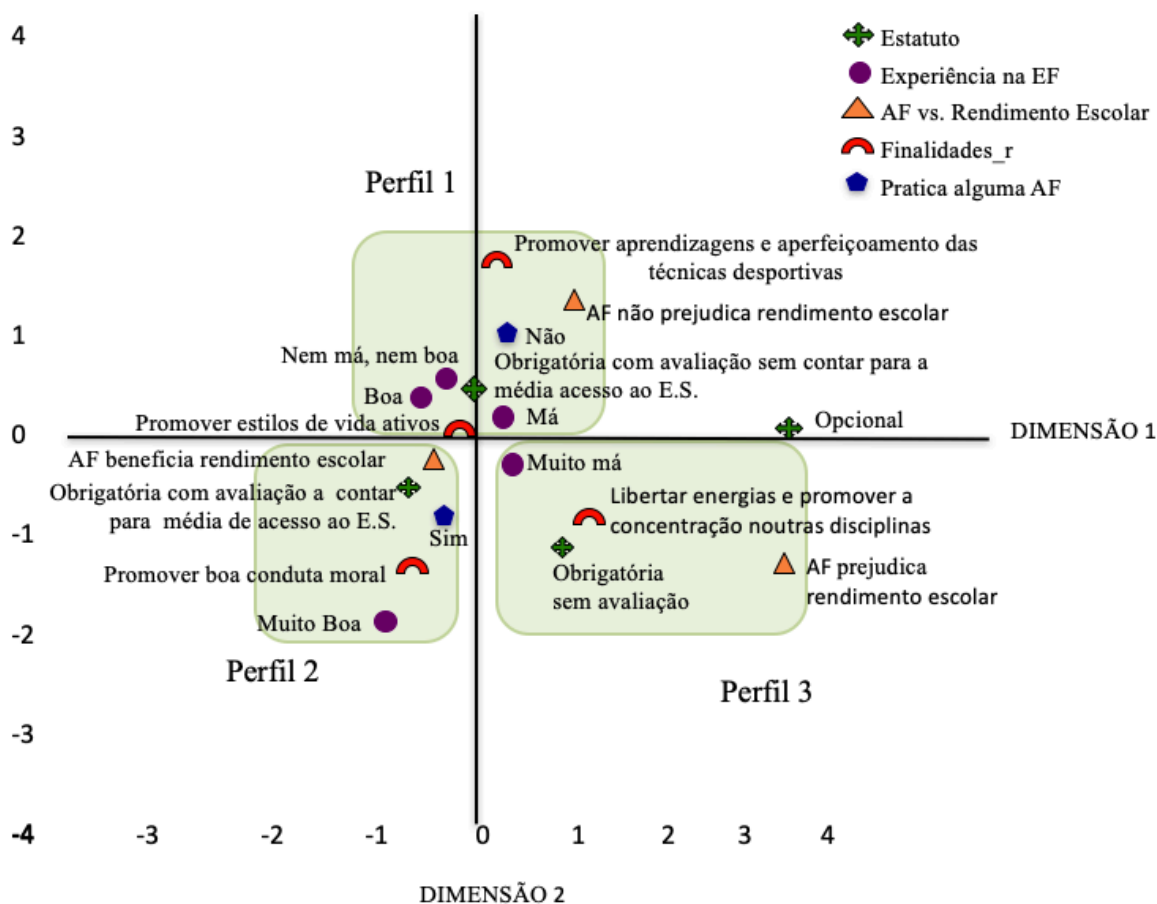


Figura 6 - Identificação de perfis de docentes

A projeção em suplementar, no plano da ACM, variáveis género, escalões etários, habilitações académicas, grupo disciplinar e conhecimento acerca das recomendações de AF,

permitiu concluir que as variáveis género, escalões etários e conhecimento sobre as recomendações, não são diferenciadora dos diferentes perfis.<sup>24</sup>

Na variável habilitações académicas, verifica-se uma muito ligeira associação entre o nível académico de Bacharelato e o primeiro perfil<sup>25</sup>. Também no mesmo perfil, existem alguns grupos disciplinares, como a matemática, a educação visual, o francês, o espanhol e o português cuja associação é mais evidente.

Por fim, para concretizar a tipologia, e usando como input os scores dos indivíduos nas duas dimensões da ACM, recorreu-se à Análise de Clusters, através do método *Ward*<sup>26</sup>, da análise de clusteres que confirmou a existência de três grupos distintos e proceder à classificação dos professores nesses grupos (quadro 19).

Um primeiro grupo é maioritariamente constituído por indivíduos do género feminino (82,4%), docentes cujo nível académico é caracterizado pela licenciatura (78,5%) e que se enquadram maioritariamente no escalão etário acima dos 45 anos (73,6%) e são principalmente docentes de matemática (16,4%) e português (15,7%).

Conferem como principal finalidade da EF a promoção de estilos de vida ativos (83,6%), são na grande maioria docentes que praticam AF (72,4%), tiveram uma má experiência na EF (36,1%) embora, 31,6% também tenham tido, por oposição, uma boa experiência na EF. Em relação ao estatuto, 54,1% consideram que a EF deve ser obrigatória com avaliação, contando a média para acesso ao Ensino Superior e 40,3% refere que a disciplina deve ser obrigatória com avaliação, mas sem contar para a média de acesso ao Ensino Superior, podendo realçar-se o facto de 94,4% considerar que a disciplina deva ser obrigatória com avaliação.

A quase globalidade (96,9%), menciona que a prática de AF e o desporto beneficiam o rendimento escolar.

O segundo grupo, tal como todos os outros, é também constituído maioritariamente por docentes do género feminino (78,2%), sendo 81,5% licenciados e, maioritariamente, pertencentes ao escalão etário acima dos 45 anos (72,3%). A quase totalidade não conhece as recomendações de AF, (98,2%), e pertencem essencialmente ao grupo de matemática (15,1%), físico-química (10,1%), educação visual e tecnológica (8,4%) e português (8,4%). Neste grupo, ainda que a finalidade mais referida pelos docentes seja a promoção de estilos de vida ativos (71,4%), é importante referir que 20,2% considera que esta sirva para promover

---

<sup>24</sup> Consultar gráfico 5 e 6, apêndice F

<sup>25</sup> Consultar gráfico 5 e 6, apêndice F

<sup>26</sup> Consultar apêndice G - Procedimentos de análise de clusters com ACM

aprendizagens e aperfeiçoamento das técnicas desportivas. Neste grupo os docentes indicam ter um estilo de vida ativo (82,4%), ainda que 50% dos docentes tenham tido uma má experiência na EF e 27,1% uma boa experiência.

Quadro 19 - Descrição dos grupos de professores

		C1		C2		C3	
		N	%	N	%	N	%
<b>Finalidades da EF</b>	<b>Libertar energias</b>	16	10,1%	9	7,6%	6	<u>31,6%</u>
	<b>Promove aprendizagens</b>	4	2,5%	24	<u>20,2%</u>	1	5,3%
	<b>Condutas morais</b>	6	3,8%	1	0,8%	1	5,3%
	<b>Estilos de vida ativos</b>	133	<b>83,6%</b>	85	<b>71,4%</b>	11	<b>57,8%</b>
	<b>Total</b>	159	100%	119	100%	19	100%
<b>Pratica AF</b>	<b>Sim</b>	113	<b>72,4%</b>	21	17,6%	9	<u>47,4%</u>
	<b>Não</b>	43	27,6%	98	<b>82,4%</b>	10	<b>52,6%</b>
	<b>Total</b>	156	100%	119	100%	19	100%
<b>Experiência na EF</b>	<b>Muito Má</b>	15	9,5%	14	11,9%	7	<u>36,8%</u>
	<b>Má</b>	57	<b>36,1%</b>	59	<b>50,0%</b>	10	<b>52,6%</b>
	<b>Nem má, nem boa</b>	19	12,0%	13	11,0%	1	5,3%
	<b>Boa</b>	50	<u>31,6%</u>	32	<u>27,1%</u>	0	0,0%
	<b>Muito boa</b>	17	10,8%	0	0,0%	1	5,3%
	<b>Total</b>	158	100%	118	100%	19	100%
<b>Estatuto da disciplina</b>	<b>Obrig.com aval. p/ média</b>	86	<b>54,1%</b>	16	13,4%	0	0,0%
	<b>Obrig.com aval. s/ média</b>	64	<u>40,3%</u>	94	<b>79,0%</b>	5	26,3%
	<b>Obrigatória s/ aval.</b>	9	5,7%	5	4,2%	5	26,3%
	<b>Opcional/sem opinião</b>	0	0,0%	4	3,4%	9	<b>47,4%</b>
	<b>Total</b>	159	100%	119	100%	19	100%
<b>Influência da AF e do desporto no Rendimento escolar</b>	<b>A prática de AF e o desporto prejudicam o rendimento escolar</b>	0	0,0%	0	0,0%	14	<b>73,7%</b>
	<b>A prática de AF e o desporto não prejudicam o rendimento escolar</b>	5	3,1%	48	<u>42,5%</u>	2	10,5%
	<b>A prática de AF e o desporto beneficiam o rendimento escolar</b>	154	<b>96,9%</b>	65	<b>57,5%</b>	3	15,8%
	<b>Total</b>	159	100%	113	100%	19	100%



Concomitantemente, mencionam que a disciplina deve ser obrigatória com avaliação, no entanto sem contar para a média de acesso ao Ensino Superior (79%) e referem que a prática de AF e o desporto beneficiam o rendimento escolar (57,5%).

Por último, no terceiro grupo identificado os docentes do género feminino representam 78,9%. Têm o grau de licenciatura 57,9% dos que aqui foram classificados, e aproximadamente 32% tem o grau de Mestre ou Doutor. Situam-se no escalão etário acima dos 46 anos cerca de 79% dos docentes. As recomendações de AF são desconhecidas por 94,1% de professores. Este grupo é constituído por 31,6% de docentes de português, 10,5% de inglês, filosofia e físico-química. Tal como nos grupos anteriores, a promoção de estilos de vida ativos é também assinalada pela maioria dos docentes como finalidade da EF (57,8%), embora, neste grupo, 31,6% indique ‘libertar energias para que os alunos possam estar mais atentos nas outras disciplinas’ como finalidade da EF. Ainda neste grupo, mais de metade dos professores, 52,6%, não pratica AF de forma regular. A maioria, 89% dos docentes, afirma ter tido uma experiência negativa (muito má e má) na EF. Destaca-se ainda neste último grupo que, 47,4% considera que a disciplina deve ser opcional ou não tem opinião (nos grupos anteriores a maioria mencionou que deveria ser obrigatória). Relativamente ao rendimento escolar, 73,4% refere que a prática da AF e o desporto são prejudiciais.

Pelas características dos três perfis estamos em crer que as diferentes experiências dos docentes contribuíram para a construção das diferentes perceções (e.g., finalidades, avaliação na disciplina e perceção sobre a sua ponderação para acesso ao Ensino Superior) (Cardinal et al., 2013; Haynes et al., 2016; Morgan & Hansen, 2008; Rocha & Carreiro da Costa, 1998) atitudes, (e.g., conhecimentos sobre as recomendações da AF para si, e para os alunos, conhecimento acerca da influência da AF sobre o rendimento escolar), e que estas podem determinar os seus comportamentos (e.g., ao nível do conselho de turma, conselho pedagógico, prática de AF), funcionando como barreiras ou elementos facilitadores na criação de climas favoráveis à promoção de AF, na escola.

Alguns destes dados (e.g., experiências, finalidades, avaliação na disciplina e perceção sobre a sua ponderação para acesso ao Ensino Superior) serão aprofundados no estudo intensivo.

## ESTUDO INTENSIVO

Neste capítulo são explicados os métodos utilizados no estudo intensivo. Nomeadamente, a seleção e caracterização dos participantes para o grupo focal e apresentado o instrumento utilizado para a condução do grupo focal, nomeadamente, a sua construção e validação. Em seguida são indicados os procedimentos realizados na análise de conteúdo. Para finalizar, apresentam-se algumas limitações do estudo extensivo.

### 1.1 Métodos do estudo intensivo

Resultante do problema de investigação enunciado anteriormente, e decorrente da análise de resultados do estudo extensivo, foram selecionados temas, para os quais se pretendia uma compreensão mais pormenorizada.

Assim, pretendeu-se no estudo intensivo aprofundar o conhecimento:

- i. acerca os fatores associados às experiências anteriores na disciplina;
- ii. sobre os fatores associados às percepções desses professores sobre o estatuto da EF;
- iii. relativamente à responsabilidade da escola na promoção de um clima institucional de promoção de estilos de vida ativos

#### 1.1.1 Constituição do grupo focal

Para a construção do guião do grupo focal, a documentação oficial da escola constituiu-se como uma fonte capital de informação, por permitir a observação das posições oficiais da escola sobre promoção e desenvolvimento de estilos de vida ativos expressas nos diversos documentos oficiais (e.g., PE, PAA, RI e horários escolares).

Complementarmente, a análise de dados do estudo extensivo permitiu por sua vez, identificar as questões para as quais se pretendia uma compreensão mais pormenorizada (Creswell, 2014), mais especificamente, a respeito do conhecimento acerca dos fatores associados às experiências anteriores na disciplina de EF e à percepção dos professores, relativamente ao estatuto da disciplina de EF. Por outro lado, possibilitou a seleção dos participantes para a fase intensiva, para cada grupo focal realizado, que considerou como critério de seleção as respostas favoráveis e desfavoráveis relativas à experiência na EF e ao estatuto da disciplina, no que diz respeito à avaliação e obrigatoriedade da disciplina no

currículo.

Na metodologia utilizada para a seleção dos professores, recorreu-se à função de *seleção de casos*, em função dos dois critérios assinalados, e posteriormente foi colocado o ID correspondente, numa folha de Excel e realizada a função *aleatória*. Da ordenação final, foram estabelecidos os contactos essenciais para a realização dos diferentes grupos. Esta fase contemplou a realização de quatro grupos focais, um grupo focal de teste e três para investigação.

### **1.1.2 Grupo focal**

A conceção do guião do grupo focal, segundo Krueger e Casey (2014), deve considerar seis a dez questões, de acordo com objetivos do estudo (duas a três questões genéricas ou abertas de resposta rápida que introduzem o tópico e fazem a transição para o grupo seguinte; cinco a seis questões de aprofundamento ou questões chave e, por último, duas ou três de encerramento e resumo.

O guião de grupo focal foi composto por nove questões. Duas iniciais, sobre a escola que frequentaram na infância e juventude e outra acerca das experiências passadas na EF.

Um segundo grupo, com cinco questões de aprofundamento, incidiu no modo como essas experiências influenciaram o estilo de vida atual, e apreciação sobre o estatuto da disciplina, nomeadamente sobre o posicionamento da EF numa escala de cinco disciplinas, importância avaliação na EF, obrigatoriedade no currículo dos alunos, e finalidades da EF, finalizando este conjunto de questões com uma questão sobre o papel da escola na promoção e desenvolvimento de estilos de vida ativos, e por último, duas questões que procuraram efetuar um balanço retrospectivo sobre o tema e um espaço para comentários finais. Como se apresenta no quadro 20.

## Quadro 20 - Questões constituintes do guião do grupo focal

---

### Guião - grupo focal

---

- 1- Recordam-se das vossas escolas do Ensino Básico e Secundário? Tinham um espaço para fazer EF? Que melhor memória guardam desse espaço?
  - 2- Tomando como referência a sua experiência pessoal, como classifica a EF na escola (ou escolas) que frequentou? Que tipo de experiências positivas e negativas, recordam das vossas aulas de EF?
  3. De que modo é que essas experiências influenciaram o vosso estilo de vida atual?
  4. Alguns de vós, consideraram que a EF (não) devia fazer parte do lote das cinco disciplinas mais importantes, na formação geral dos alunos. Podem falar um pouco sobre as vossas fundamentações.
  5. Nas respostas ao questionário afirmaram que a EF devia ser obrigatória ... gostava que partilhassem os vossos pontos de vista.
  6. Na vossa opinião que finalidades cabem à disciplina de EF, na escola?
  7. Na vossa opinião que responsabilidade cabe à escola, na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis e o que acham vossa escola faz?
  8. Que balanço geral fazem sobre o tema da nossa conversa?
  9. Há algo mais que queiram partilhar e que não tenha sido referido?
- 

### 1.1.3 Processos de construção e validação do guião do grupo focal

O guião do grupo focal foi colocado à apreciação de quatro especialistas na área da Educação Física e Desporto, mas apenas dois especialistas, com Doutoramento na área da investigação, reenviaram sugestões de melhoria. Após serem consideradas as propostas apresentadas foi elaborada uma nova versão que, posteriormente foi testada num grupo focal piloto com as mesmas características da amostra selecionada. Da análise, e após ponderação sobre o modo de moderação do grupo focal, foram efetivados pequenos acertos na formulação das perguntas, procurando dar resposta aos objetivos do estudo e elaborada a versão final do guião do grupo focal.

### **1.1.4 Fases de realização do grupo focal**

O grupo focal, também designado como grupo de discussão, é uma técnica que visa a recolha de dados, podendo ser utilizada em diferentes momentos do processo de investigação (Morgan, 1997).

Entre as possibilidades de uso dos grupos focais, Stewart, Shamdasani e Rook, (2007) referem os seguintes, como sendo os mais comuns: obtenção de informação sobre um determinado tema levantamento de hipóteses de investigação; desenvolvimento de novas ideias e conceitos criativos; produzir impressões, sobre programas, serviços, instituições ou outros objetos de interesse; compreender as perceções dos indivíduos acerca de um fenómeno de interesse; e interpretar resultados quantitativos obtidos previamente.

A vantagem de utilização do grupo focal está associada, não só à rapidez da recolha de informação e menor custo, bem como à capacidade de observação do grau e da natureza dos acordos e dos desacordos entre os participantes (Morgan, 1997).

Silva, Veloso e Keating (2014), apresentam cinco etapas, com diferentes tarefas e decisões, na realização do grupo focal: *planeamento, preparação, moderação, análise dos dados e divulgação dos resultados*. Todavia, para apresentação dos procedimentos desta fase, apresentaremos uma designação distinta, designadamente, planeamento dos grupos focais, moderação dos grupos focais e análise de conteúdo.

### **1.1.5 Planeamento dos grupos focais**

Esta fase englobou a definição dos objetivos orientadores da realização do projeto de investigação; seleção dos participantes; definição do tamanho dos grupos; número de grupos e recrutamento dos participantes; escolha das condições logísticas de realização dos grupos focais.

Tal como anteriormente referido, o objetivo da investigação, consistiu na análise das perceções dos professores das outras áreas disciplinares, relativamente à disciplina de Educação Física.

Para a seleção dos participantes, foi considerado como critério as respostas favoráveis e desfavoráveis relativas à experiência na EF e ao estatuto da disciplina, no que diz respeito à avaliação e à consideração da sua ponderação no cálculo da média de acesso ao Ensino Superior. Como se pode verificar na figura 7

#### Critérios de seleção do grupo focal:

- Experiência anterior na disciplina de EF;
- Percepção sobre existência da disciplina de EF no currículo e avaliação considerando a sua ponderação no cálculo da média de acesso ao Ensino Superior .

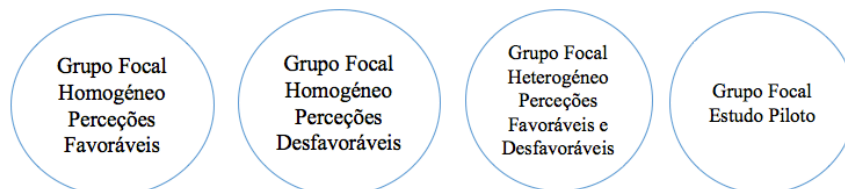


Figura 7 - Apresentação dos critérios de seleção da constituição do grupo focal

Relativamente às variáveis selecionadas (e.g., idade, género, nível de ensino e agrupamento) e aos critérios fixados procurou-se, sempre que possível, garantir como norma geral na formação dos grupos um equilíbrio entre a homogeneidade e a heterogeneidade na constituição dos mesmos. Isto é, dois dos três grupos focais foram compostos com base no critério de homogeneidade. Ou seja, os professores selecionados para cada um dos grupos, tinham perfis idênticos, relativamente aos registos do questionário, considerando os critérios de seleção.

Um grupo de professores com experiências favoráveis na EF e percepção acerca da avaliação e sua ponderação para o cálculo da média de acesso ao Ensino Superior também favorável.

O segundo grupo com percepções sobre avaliação e experiências anteriores na EF desfavoráveis.

O terceiro grupo focal constituído considerou o critério heterogêneo, isto é, professores com percepções diferenciadas, ou seja, metade possuía percepções favoráveis e as restantes percepções desfavoráveis.

Relativamente ao número de participantes por grupo, como destaca Morgan (1997), pode variar entre seis a dez. Seis participantes pode ser considerado um grupo pequeno, possibilitando a cada interveniente mais oportunidades de participação, ou maior responsabilização na mesma. Um grupo de dez participantes pode ser considerado relativamente grande, dando menos oportunidades de participação a cada um dos elementos.

Para cada grupo foram sempre convidados e confirmados nove professores. O

primeiro grupo focal teve sete participantes, o segundo grupo nove e o terceiro grupo oito participantes.

Para a realização do grupo focal, os docentes foram contactados individualmente e presencialmente tendo-lhes sido explicado o objetivo do estudo e natureza facultativa da sua colaboração, bem como a possibilidade de desistência em qualquer momento da sua participação.

Complementarmente foi mencionado o facto de se fazer o registo de áudio e de serem transcritas as entrevistas. Após aceitação, foi entregue um termo de consentimento de participação e garantia de confidencialidade no estudo<sup>27</sup>.

Estes procedimentos ocorreram precisamente, duas semanas antes da realização do grupo focal. Na semana anterior foram novamente contactados no sentido de confirmarem a sua disponibilidade, e na véspera, foram estabelecidas telefonicamente todas as confirmações, assegurando as presenças.

Os grupos focais decorreram em 17 de junho de 2015 e tiveram uma duração média de uma hora e quinze minutos. Os participantes ficaram sentados, dispostos em forma de ‘U’, de frente para a moderadora. O registo de áudio foi recolhido através de dois gravadores de áudio.

A escolha do local foi ponderada considerando a acessibilidade e comodidade dos participantes, bem como a confidencialidade da informação recolhida, tal como é sugerido por Morgan (1997). Para a realização do grupo focal foi ainda elaborado um memorando<sup>28</sup>, com indicações fundamentais para a realização e condução do grupo focal.

Os professores participantes nos diferentes painéis satisfizeram os requisitos teóricos supracitados, essenciais à realização dos grupos de discussão<sup>29</sup>.

### **1.1.6 Moderação dos grupos focais**

Como salientam Krueger e Casey (2014), o objetivo do grupo focal é estimular a participação dos indivíduos, sendo o papel do moderador conduzir o grupo focal sem emitir julgamentos, questionando sempre que tiver dúvidas ou considerar pertinente, ouvir, e certificar-se que todos os indivíduos têm oportunidade de participação. Na condução do grupo

---

<sup>27</sup> Pode ser consultado no apêndice H

<sup>28</sup> Pode ser consultado no apêndice H

<sup>29</sup> Os critérios de constituição dos grupos focais podem ser consultados no apêndice H

focal foi fomentado um clima favorável que possibilitasse a participação de todos<sup>30</sup>, procurando recolher o máximo de informação possível.

No final de cada grupo focal agradeceu-se a colaboração dos professores participantes e foi proporcionado um pequeno lanche. Durante este momento os participantes destacaram a sua satisfação na discussão do tema e a importância dessa reflexão ser extensiva a outras temáticas da escola.

### **1.1.7 Análise de conteúdo**

Os áudios gravados com os conteúdos dos diferentes grupos de discussão foram transcritos integralmente e organizadas em ficheiros informáticos em formato *Word*<sup>31</sup>.

### **1.1.8 Transcrição dos grupos focais**

A utilização de pseudónimos foi utilizada para garantir a confidencialidade dos participantes. Para além disso, todas as referências a nomes de terceiros, locais, ou situações que pudessem fornecer informação sobre os mesmos, foram eliminadas e substituídas por letras (e.g., ‘na escola X’). No decorrer da transcrição, foram realçadas algumas unidades de registo (frases/palavras), com cores, que se afiguravam relevantes para o objetivo de estudo. Após transcrição dos grupos focais, os protocolos foram novamente examinados para confirmar e completar alguma informação em falta, aproveitando para realçar outras unidades de registo, através dos registos de áudio. Posteriormente, os documentos com os grupos focais transcritos foram importados para o programa de análise de conteúdo MAXQDA 11. No decorrer do processo de investigação, este instrumento sofreu uma atualização, para MAXQDA 12, possibilitando o tratamento de dados para grupos focais, algo inexistente até então, facilitando o processo de análise.

---

<sup>30</sup> O resumo da participação de cada um dos intervenientes pode ser consultado no apêndice G

<sup>31</sup> As transcrições podem ser consultadas no apêndice I



### **1.1.9 Processos de análise e codificação dos protocolos do grupo focal**

Após concretizadas todas as transcrições, foram realizadas leituras flutuantes dos documentos, para um conhecimento geral do material existente.

Como refere Mayring (2000, p.2), análise de conteúdo pode ser definida como:

*An approach of empirical, methodological controlled analysis of texts within their context of communication, following content analytic induction rules and step by step models, without rush quantification.*

Assim, pretendeu-se ordenar o material recolhido por meio de um sistema categórico, como refere Bardin, (2015, p. 40), ‘a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens’ e cuja intenção se baseia na análise de conteúdo de inferência. Para tal, foi utilizado como instrumento o *MAXQDA*, que permitiu enquadrar um grande conjunto de dados. Através de uma codificação de «abordagem aberta», foi organizada a base de dados (Mayring, 2000).

As categorias no grupo focal, foram desenvolvidas com base nos objetivos do estudo, considerando as experiências anteriores na EF, e diferentes percepções sobre a EF (e.g., favorável e desfavorável), e com suporte no modelo teórico.

### **1.1.10 Sistema de categorias do grupo focal**

Inicialmente, foram analisados apenas dois grupos focais, com base nos procedimentos de análise temática sugeridos por Flick (2005), comparando temas comuns em dois grupos focais, em função das ideias expressas em cada pergunta, que poderiam ser palavras, frases ou partes de frases, e parágrafos. Em cada unidade de registo ou contexto, foi considerada a exclusão mútua das categorias, atendendo à uniformidade, conformidade, objetividade e fidelidade (Bardin, 2015), de forma a codificar, criar categorias, filtrar e questionar a informação de forma a integrar a informação e conferir-lhe um sentido lógico, respondendo às questões da investigação.

As categorias foram sucessivamente, ao longo do processo comparadas e reexaminadas, considerando o objetivo da pergunta.

Posteriormente, sujeitámos o sistema de categorias elaborado à validação de dois

especialistas da área das Ciências da Educação, um professor do Ensino Superior com experiência na área dos fatores associados à prática de atividade física e o outro, professor investigador no Ensino Superior, na área das técnicas de análise de conteúdo, associadas à investigação qualitativa. Com base nestas, foram realizados acertos no sistema de análise do grupo focal, como seja: melhorar e garantir a exclusividade de algumas categorias agregando-as. Depois de realizadas as alterações e elaborado o novo sistema de categorias foi anexado o terceiro documento do grupo focal. Foram novamente realizados os procedimentos anteriores, isto é, foram comparados temas comuns nos três grupos focais, em função das ideias expressas para cada pergunta. Finda esta fase foi sujeita a nova apreciação por parte dos referidos especialistas, permitindo realizar alguns ajustes *terminológicos* (e.g. *'diversão e gosto'* foi alterado para *'atitude face à EF'*).

Obteve-se um sistema composto por 7 categorias de primeira ordem e 18 de segunda ordem. Foram recortadas um total de 646 referências, tendo seguido como critério de recorte a frase.

Assim, e resultante da análise de cada questão foi constituído um sistema de categorias, que agora se apresenta, na figura 8.

O sistema de categorias associado às questões sobre a experiência anterior na EF que se apresenta é composto por 3 dimensões de análise, *dimensão dos fatores psicológicos e cognitivos, fatores sociais e fatores educacionais relacionados com EF*, que por sua vez são constituídos por categorias e subcategorias. Associado às questões sobre estatuto da disciplina, o sistema de categorias é composto por 2 dimensões de análise, *finalidades e obrigatoriedade da disciplina e avaliação na EF*, e respetivas categorias. E por último, o sistema de categorias associado às questões acerca da responsabilidade da escola na promoção de estilos de vida ativos, é composto por duas dimensões, *proporcionar oportunidades e educar para estilos de vida ativos e saudáveis*.

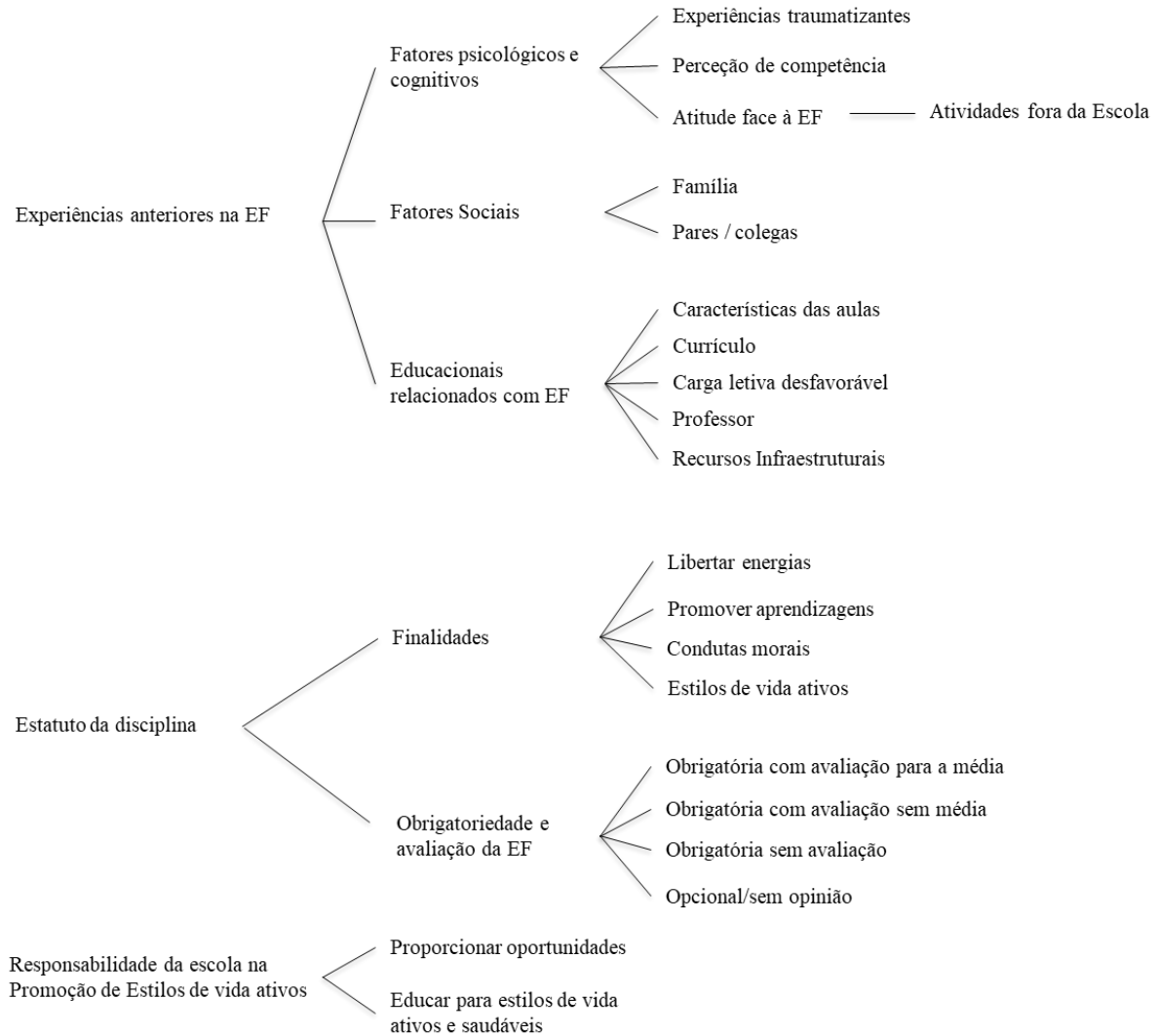


Figura 8 - Sistema de categorias referente à análise de conteúdo, para cada questão.

## A. Dimensão dos fatores psicológicos e cognitivos

A primeira dimensão refere-se à identificação dos fatores individuais relacionados com as percepções atitudes e conhecimentos (experiências e percepção de competência).

### A.1. Experiências traumáticas

Caracterização: Referências desfavoráveis associadas a experiências relacionadas com a prática de atividades físicas, cujas emoções estão associadas a sentimentos de medo, terror, trauma, ansiedade e vergonha em se expor.

Exemplo: '... tinha pavor da bola de andebol'

Exemplo: 'E por isso, acho que isso, mas por exemplo, quando dava cambalhota no plinto aquilo para mim era um susto, tinha pavor, medo e só fazia aquilo porque me

obrigavam e em pânico e pronto havia alguns exercícios que eu acho que não tinha condições físicas para os fazer e que os professores não atendem a isso, a pessoa tem que fazer e ponto final, quer dizer, não é muito bom’

#### A.2. Percepção de competência desfavorável

Caracterização: Referências a sentimentos de incapacidade para realizar determinadas tarefas físicas e desportivas.

Exemplo:’ Porque eu sou muito má em educação física ...’

#### A.3. Percepção de competência favorável

Caracterização: Referências a sentimentos de capacidade para realizar determinadas tarefas físicas e desportivas

Exemplo:’ ... o professor cronometrava, eu como era melhor nessa área... aí eu gostava mais ...’

#### A.4. Atitude face à EF

Caracterização: Referências favoráveis ou desfavoráveis relacionadas com a disciplina (e.g., gosto / repulsa, motivação / sem motivação, diversão /aborrecimento, desconforto e vergonha).

Exemplo:’ ..., depois no segundo e terceiro e secundário tive, não era uma disciplina do meu agrado, nunca foi.’

Exemplo:’ ..., Mas eu não tenho muito boas recordações das aulas de educação física, porque nunca gostei ‘

Exemplo:’ ... do um ciclo, do quinto ano, tive educação física e era uma daquelas disciplinas que pronto à partida, já gostava, isso fazia com que eu tivesse mais disponibilidade, se calhar mais vontade, para essa disciplina, ah ... pronto, gostei muito, sempre, foi uma disciplina que sempre me empenhei, pelo facto de gostar,

Exemplo:’ Depois cá fora na brincadeira aquilo era agradável, não era...’

Exemplo:’ ...E também tinha um bocado esse problema, não me sentia muito à vontade ah depois também essa mudança de roupa, ter de me estar a vestir, às vezes os dias eram frios uma pessoa tinha de estar ... sentia-me sempre desconfortável ...’

#### A.5. Atividades fora da escola

Caracterização: Referências favoráveis a atividades formais ou informais, fora da escola, que possam influenciar o gosto pela EF /AF.

Exemplo: '... isso é que determinou ... acho que isso tem mais haver com as atividades que nós fazemos depois da escola. Por exemplo eu começar a fazer natação muito cedo, e depois da natação fiz outro desporto ... '

## **B. Dimensão dos fatores sociais**

A segunda dimensão reporta-se à identificação dos fatores sociais, relacionados com a família, os amigos e ou colegas, referentes à sua participação atual na AF.

### *B.1. Família*

Caracterização: Referências relativas à família, como elemento favorável ou desfavorável para a prática das atividades físicas atuais ou anteriores.

Exemplo: 'depois comecei muito a ir o futebol com o meu pai, ahh... comecei a gostar muito de futebol, ahhh ainda hoje...'

Exemplo: '... e a partir de determinado momento, é essencialmente incompatibilidade, de horário, familiar mais...'

### *B.2. Pares / colegas*

Caracterização: Referências aos colegas ou amigos como elemento favorável ou desfavorável para a adesão a programas de prática das atividades físicas atualmente.

Exemplo: '...depois de pessoas e no meu meio, e do meu meio social ... eu se calhar se não fossem tão virados para o desporto eu se calhar tinha me encostado um bocadinho mais até...'

Exemplo: '... efetivamente não é, e portanto, aquilo resulta mais que ia espontaneamente com outros, com outros amigos, que utilizam a bicicleta, aaa e...., portanto isso, portanto é aquilo que ainda hoje faço'

## **C. Dimensão dos fatores educacionais relacionados com EF**

A terceira dimensão refere-se à identificação de experiências passadas pelos docentes, relacionadas com a sua participação na escola, nas aulas de Educação Física, cujos fatores se relacionam com o currículo, o professor, as características das aulas e recursos

infraestruturais.

### *C.1. Características das aulas*

Caraterização: Referências a experiências favoráveis ou desfavoráveis em Educação Física, realçando as caraterísticas das aulas (e.g., clima competitivo, pares e tipo de aulas).

#### *C.1.1. Clima competitivo*

Caraterização: Caraterização: Referências a experiências desfavoráveis em Educação Física, relacionadas com o clima orientado para o Ego.

Exemplo: '... Portanto, e é essas coisas que falham, e outras que também as vezes falham como por exemplo, o grupo de educação física, nós estamos conscientes que é verdade, gera entre os miúdos uma competição negativa'

Exemplo: '... agora obviamente, há miúdos melhores, sim senhor, tem apetência, são bons e devem ser valorizados por isso, mas sem diminuir muito os outros...'

#### *C.1.2. Pares na EF*

Caracterização: Referências desfavoráveis associadas à cooperação/não cooperação entre os pares dificultando as aprendizagens e o gosto pela EF

Exemplo: '... Só podem lá chegar alguns, e isso via-se por exemplo eu notava, altura em que andava no sétimo, oitavo e nono, a parte do desporto escolar na parte do futebol, claro que havia um núcleo de alunos, eram eles que praticavam, eram eles que jogavam, eles andavam nos clubes, é claro andava eu e outros, mas eles eram um núcleo mais fortes ou seja, por mais que nós nos inscrevêssemos, eram eles que jogavam, isso toca pouco começa a criar uma desmotivação.

#### *C.1.3. Tipo de aulas*

Caracterização: Referências desfavoráveis ou favoráveis às aulas mono/politemáticas ou de carácter recreativo.

Exemplo: '..., portanto, tenho boas recordações gostava, estavam sempre presentes e variavam muito, fazíamos cambalhotas, fazíamos espaldares, aqueles aparelhos todos, lembro-me de por exemplo que até ao nível da ginástica, mesmo, pino com bolas, com arcos, com tudo. Fazíamos fora, também jogos...tenho uma experiência boa e agradável de tudo aquilo que eu experimentei

Exemplo: '...porque eu até gostava, gostava também de estar ali deitadinha, também dava jeito depois de fazer lá aquelas flexõezinhas e tal ... aquilo é agradável, não é, a gente ali esticadinhos... depois a diversão, o contacto uns com os outros, acho que é muito interessante, porque nenhuma aula a gente não pode conversar tanto, não é? E ali a gente sempre conversava ... não devia, não é? (sorrisos), mas conversávamos era mais descontraído, nós até gostávamos... lá vamos nós para educação física ... claro que gostávamos, não'

### C.2. Currículo desfavorável

Caraterização: Referências a experiências desfavoráveis na Educação Física relacionadas com o currículo. (e.g., repulsa por determinadas matérias).

Exemplo: '...era aquela coisa com futebol...'

Exemplo: '..., mas pronto, lembro-me que era da ginástica que detestava...'

### C.3. Professor desfavorável

Caracterização: Referências a experiências desfavoráveis relativas à capacidade pedagógica, personalidade e atitude profissional do Professor

#### C.3.1. Capacidade pedagógica

Instrução / organização / avaliação

Caraterização: Referências sobre a forma desfavorável como o professor apresenta as atividades de aprendizagem, gere a formação de grupos e avalia.

Exemplo: '...nunca, não havia explicação...'

Exemplo: 'punham assim a jogar as meninas contra os meninos, FUTEBOL, e é aquilo que eu tenho de imagem, porque não achei muita piada'

Exemplo: 'pois ..., mas isso tás tu a dizer, isso tás tu a dizer, porque quando se quer dar um três ou um dois, justifica-se com as modalidades que o aluno teve negativa'

#### C.3.2. Personalidade

Caraterização: Referências a experiências desfavoráveis relacionadas com a personalidade do professor (e.g., carácter)

Exemplo: '..., mas muitas vezes os professores de Educação Física são maus condutores de homens'

Exemplo: 'E depois a professora também era assim meia (pausa), parecia que estava sempre cansada, isso não me entusiasmava ...'

### *C.3.3. Atitude profissional*

Caraterização: Referências a experiências desfavoráveis associadas à atitude profissional do professor (e.g., desinteresse).

Exemplo: ' ... não se preocupava, enquanto uns estavam no badminton outros continuavam lá no ténis até ao fim, e, portanto, não se ia lá não sabia corrigir nada, não se ia nada. Cada um por si 'ó xxxxx mas eu tinha um professor assim na bancada, e nós a correr, correr, correr, e ... '

Exemplo: ' ... quando parávamos, ele dizia: ó menina, corra, corra, vá corra... e eu a olhar para a bancada e ele sentadinho '

### *C.3.4. Professor sem formação*

Caraterização: Referências a experiências desfavoráveis associadas à falta de formação do professor

Exemplo: ' ...quando não chovia nós fazíamos ginástica na rua. Mas era uma ginástica, braço pra cima, perna esticada, não era nada de extraordinário, era ... era ... porque a professora também não tinha formação em educação física. Eram aquelas professoras que davam trabalhos manuais, davam tudo e mais alguma coisa e portanto '

## *C.4. Professor favorável*

Caracterização: Referências a experiências favoráveis relativas à capacidade pedagógica, personalidade e atitude profissional do Professor

### *C.4.1. Capacidade pedagógica*

#### *Instrução / organização*

Caraterização: Referências sobre a forma favorável como o professor apresenta as atividades de aprendizagem, gere a formação de grupos e avalia.

Exemplo: ' ... Portanto, eu não sei agora o nome dos aparelhos todos muito técnicos, já não me lembro, mas eu lembro-me que havia muita coisa, e todos nós fazíamos. Portanto não era agora dizer aí tu não sabes ... não! e se não sabíamos ela ajudava. '

Exemplo: ' ... Nos anos seguintes tive professores, recordam-me sobretudo de um deles que já apanhei no secundário, e que tinha uma postura bem diferente. Por exemplo, eu gostava de Volei, tinha imensa dificuldade em *volar*. Eu e outras colegas. E ele tinha sempre



a preocupação, então vocês vão treinar, vão ficar ali num espaçozinho da sala, enquanto os outros jogam, vocês vão ficar ali treinar indi... dou-vos uma bola e vai treinando ...’

#### *C.4.2. Personalidade*

Caraterização: Referências a experiências favoráveis relacionadas com a personalidade dos professores (e.g., motivador, paciente)

Exemplo: ‘Mas tinha colegas que não praticavam, e que às vezes iam .... para as boxes, mas a xx, tinha uma maneira de motivar, e um querer que mesmo quem não gostasse, entrava, adaptava-se e fazia de muito boa vontade’

#### *C.4.3. Atitude profissional*

Caraterização: Referências a experiências favoráveis associadas à atitude profissional do professor.

Exemplo: ‘Tive um professor, ai sim, ele era muito animado, .... eee ... era bastante exigente, sentia-me assim um bocado, retraída porque não tinha o desenvolvimento que os outros meus colegas tinham, porque eu passei o liceu com dores de barriga, e não fazia sorrisos, E... de modo que.... Mas gostei... era mais pela atitude dele...’

#### *C.5. Currículo favorável*

Caraterização: Referências a experiências favoráveis na Educação Física relacionadas com o currículo. (e.g., gosto por determinadas matérias).

Exemplo: ‘...fazíamos muitas atividades, vários desportos, muita coisa. E o que gostava mais era os trampolins’

##### *C.5.1. Horários escolares*

Caracterização: Referências desfavoráveis a horários escolares muito preenchidos.

Exemplo: ‘... porque estes miúdos vão para casa ainda às 6h30 e vão fazer trabalhos de casa. Quero dizer estão ali 90 + 90 + 90, e depois ainda vão para casa fazer trabalhos de casa, e depois vão comer ... vão dormir... pois noutro dia, se calhar... Isto não deveria funcionar assim....’.

#### *C.6. Recursos infraestruturais*

Caraterização: Referências favoráveis ou desfavoráveis às condições físicas (e.g. espaços seguros, vias pedonais), a fatores relacionados com a existência de espaços (e.g., campos ou pavilhões, ) e equipamentos (e.g., espaldares e plintos), na escola que influenciaram

favoravelmente/desfavoravelmente a participação na atividade física.

Exemplo: 'Eu tenho duas experiências, segundo ciclo não havia pavilhão, era tudo cá fora, não era muito agradável'

Exemplo: '..., mas dentro do pavilhão ... cinco estrelas, tínhamos muita coisa, fazíamos ... ahhh ... tínhamos trampolim... Tínhamos tudo... Falta de material.... ahhh .... tava muito bem equipado

Exemplo: '...tínhamos inclusive aulas de natação, porque havia uma piscina ali muito perto, eu acho, não tenho certeza, mas acho deve ter sido no segundo ciclo, que nós iniciámos as aulas natação, portanto íamos todos com o professor para a piscina, que era ali ao pé da escola mesmo'

Exemplo: '... não havia pavilhão, não havia nada, também sou da província, não é?'

#### **D. Finalidades da EF**

A quarta dimensão refere-se à identificação das finalidades atribuídas pelos professores à disciplina de EF.

##### *D.1.1. Formação educativa global*

Caraterização: Referências a indicadores relativos a processos de formação global (e.g., criação de regras, carácter, resiliência, sociabilidade).

Exemplo: '..., um bom convívio a nível de escola ... a nível de ... relações interpessoais, a nível de interajuda, entre grupos e entre colegas, penso que isso aí deve ser a principal finalidade da educação física'

Exemplo: 'E acho que educação Física, acho que nas aulas de Educação Física, podem transmitir-se, para além das regras que já foram referidas, acho que os alunos aprendem a conviver, aprendem a ser disciplinados, penso eu, eles têm de saber estarem em equipa, trabalhar em equipa e isso é muito importante'

##### *D.1.2. Benefícios para a saúde*

Caraterização: Referências a parâmetros relacionados com a promoção, adoção, manutenção e melhoria da aptidão física, higiene postural, criação de hábitos de vida saudável e gosto pelo desporto e igualdade de oportunidades de participação.

Exemplo: 'Eu penso que a disciplina de educação física uma disciplina muito

importante, acho que faz parte da formação de base de qualquer pessoa, qualquer aluno, cidadão acho que é fundamental, para um crescimento saudável.’

Exemplo:’ ...tem exatamente de ter noções de espaço, noções de tempo, de coordenação motora, coordenação do próximo passo do próximo movimento, caso contrário não basta saber correr, saltar’

Exemplo:’ ... e a postura ...’

Exemplo:’ ... por causa de dos miúdos que não têm outra forma de o fazer. É um bocado igualdade de oportunidades dar oportunidades, a todos de praticarem desporto. Independentemente se depois se podem praticar fora ou não. Esse acho que é o ponto chave é dar oportunidade a que toda a gente pratique e tenha essa ...’

#### *D.1.3. Aprendizagem de conteúdos*

Caraterização: Referências a aprendizagens específicas da EF (e.g., matérias).

Exemplo:’ depois ao nível dos seus conteúdos, das várias modalidades, que se vão trabalhando, mas essa também a principal...’

#### *D.1.4. Catarse*

Caraterização: Referências a parâmetros que relacionam a EF como meio libertador de energias e de descontração, assumindo um caráter lúdico ou recreativo.

Exemplo:’ ... Diversão. Descontração.’

#### *D.1.5. Rendimento Escolar*

Caracterização: Referências acerca da prática de AF poder beneficiar o rendimento escolar, das outras disciplinas.

Exemplo: ‘porque se não (es)tivermos coxos, estudamos melhor, aprendemos mais’

### **E. Estatuto da EF**

A quinta dimensão refere-se à importância dos docentes a respeito da obrigatoriedade da disciplina no currículo dos alunos, avaliação na disciplina e o seu cálculo para a média de acesso ao ensino superior.

Caracterização: Referências favoráveis ou desfavoráveis relativamente à importância da disciplina, ao seu reconhecimento, e avaliação.

Exemplo: '... eu acho que tem haver precisamente com o que se já falou aqui... Que antigamente, dantes os professores sentiam-se diminuídos, e que agora acham que através da nota, e que sentem que aí estão embora, digamos, sua disciplina. É uma questão de afirmação da disciplina'.

Exemplo: '... Mas eu acho que o gosto é como noutra disciplina qualquer... acho que nem toda a gente gosta de desporto faz por obrigação, muitas vezes e por outras por uma questão da saúde, mas nem sempre é por gostar. Eu como eu te digo é como gostar de matemática, português ou físico-química.

### *E.1. Avaliação*

#### *E.1.1. Ter avaliação e contar para a média de acesso ao ensino superior*

Caracterização: Referências favoráveis ou desfavoráveis relativas às preferências sobre avaliação na disciplina, contar para a média de acesso ao ensino superior.

Exemplo: '... E agora outra situação, aqueles alunos que têm grandes notas, portanto, ou são bons, ou então não são tão bons mas estudam muito. E há aqueles alunos que não têm tão grandes notas, mas que também são muito bons, mas não estudou muito, a ... e esses alunos às vezes no dia-a-dia nas aulas até são digamos, mais participativos, melhores alunos, do que se calhar alguns que no final tiram muito melhores notas. É só um bocado por causa disto. Eu acho que educação física é assim eu aceito que não conte para nota, pronto pode estorvar ... pode ser aquelas disciplinas que eu não tenho jeito, mas tem de fazer parte do meu currículo, ter mas não conta para a nota. Mas eu também tenho filosofia, eu sou muito bom alguma parte da matemática e das ciências ..., mas ... mas (som de palmada na mão ...) a Filosofia estragame a nota. Eu também não gostava que me contasse para a nota no final do 12º Ano... Pronto eu deixava assim um bocadinho no ar'.

Exemplo: 'Por exemplo, tenho em casa minha sobrinha que era muito boa aluna tinha 18 e 19 a tudo, e dez ou 11 a Educação Física, porque a professora tinha a simpatia de lhe dar 10, 11. E ela queria ir para um curso e precisava mais de 18'

#### *E.1.2. Ter avaliação, mas não contar para média de acesso ao ensino superior*

Caracterização: Referências relativas às preferências sobre avaliação na disciplina não contar para a média de acesso ao ensino superior.

Exemplo: 'Eu acho que educação Física deve ser avaliada, mas a nota não deve contar.'

### *E.1.3. Obrigatória sem avaliação*

Caracterização: Referências relativas às preferências sobre avaliação na disciplina poder ser obrigatória, mas sem avaliação.

Exemplo: '... eu concordo com a xxxxxx :, eu acho que não deve ser penalizadora, em termos de progressão, retenção, ou de entrada numa faculdade, aaaa é assim ... Eu acho que eles deviam ter educação física todos os dias, mas acho que não ... que a avaliação ... enfim ... aaaaa ... só um pró-forma, não a contabilizar'.

### *E.1.4. Opcional*

Caracterização: Referências favoráveis ou desfavoráveis relativas às preferências sobre se a disciplina deve ser opcional.

Exemplo: '... assim como há para economias, geografias, áreas mais tecnológicas ...

Exemplo: '... é a formação, portanto, da comunicação, aliás e na Educação física desempenha na parte da formação, da formação física, da formação corporal, portanto, uma formação geral, e é ... se for visto nesta perspectiva, da formação geral, portanto acho que não é ... portanto, raramente é formação específica, poderá ser formação específica em casos, portanto muito limitados, é a mesma coisa que educação física, que vocês tem. Formação geral, eu acho que só tem mais-valias, portanto integrar a formação geral.

## **F. Dimensão dos fatores relacionados com a responsabilidade da escola na promoção de estilos de vida ativos**

Por último, a sexta dimensão reporta-se à identificação de fatores relacionados com a responsabilidade da escola, na promoção dos estilos de vida ativos.

### *F.1. Criação de mais oportunidades*

Caracterização: Referência à oferta desportiva da escola, oportunidades de prática, espaços e material.

#### *F.1.1. Recreio escolar*

Caracterização: Referências à atividade física espontânea e informal, não estruturada, nos intervalos letivos.

Exemplo: '... eu acho que os miúdos têm que também ter a liberdade para também serem eles descobrir as brincadeiras'

### *F.1.2. Oportunidades de prática*

Caracterização: Referências aos espaços físicos e equipamentos disponíveis para práticas informais

Exemplo: ‘Mas por outro lado, também criar mais oportunidades também, para desenvolver atividades práticas desportivas fora dos tempos... embora reconhecendo que além, das aulas há já bastantes espaços, e acho que esta é ... isto que é experiência, pode ser potenciado, comercializado’

Exemplo: ‘...esse tipo de coisas, que a escola pode disponibilizar, e espaços para eles poderem fazer...’

### *F.1.3. Espaços / tempos para comunidade escolar*

Caracterização: Referências a indicadores associados à existência de atividades proporcionadas pela escola para comunidade escolar.

Exemplo: ‘... ou aqui na escola para uma atividade, em grupo com os professores, porque não? Ou os professores com os alunos, havia aqueles campeonatos, torneios, quê no meu tempo existia, os professores contra os alunos, E que os miúdos adoraram adoravam que viam os professores como pessoas, não como, ... ahhhhhhah ... Robots que estão ali à frente deles... eu... eu ... é o que eu digo, se existe uma promoção, a mim está-me a passar ao lado.’

## *F.2. Educação para a saúde*

Caracterização: Referências às questões relacionadas com aquisição de hábitos de higiene, educação para hábitos de vida ativa e transmissão de exemplos, através de figuras públicas desportivas, ou pelos próprios docentes.

Exemplo: ‘Eu acho primeiro lugar que é uma consciência importante a nível do agrupamento todo, a nível da importância, da educação para a saúde, valorizando desporto como estratégia importante, nesse princípio’

Exemplo: ‘..Tiago Apolônio, este ano x, porque é que não escrevemos, uma carta ao Tiago para, para fazer, quando vier cá a Portugal porque eu sei, sei que nas férias ele vem cá, não convidar para vir cá se calhar seria, um incentivo também aos nossos alunos para, para participarem, porque eles estão sempre de volta das mesas, do ténis de mesa portanto ... acho que às vezes pequenos passos, onde os miúdos dão muito valor aos seus pares, que se calhar se podia dinamizar, + na escola.’

## *F.3. Plano Anual de atividades*

Caracterização: Referência ao contributo dos diferentes grupos disciplinares, responsabilização coletiva na estratégia de promoção de estilos de vida ativos, expresso no plano anual de atividades da escola.

Exemplo: '... a escola pode promover estilos de vida ativos de muita forma, não é só a educação física e das competições...'

## **1.2 Limitações**

Este estudo pretendeu trazer uma melhor compreensão sobre a dinâmica da escola através da análise das percepções dos professores das outras disciplinas, acerca da EF. Os dados recolhidos devem ser interpretados como hipóteses provisórias, podendo auxiliar investigações futuras.

No estudo intensivo a principal limitação centrou-se na dificuldade em reunir a totalidade dos docentes da primeira seleção para a construção dos grupos focais, uma vez que foi coincidente com época de exames e estavam maioritariamente ocupados em tarefas de vigilância ou correção de provas.



## Apresentação e Discussão de Resultados do Estudo Intensivo

Na figura 9, apresentam-se as respostas relativas para cada uma das dimensões, por categorias e subcategorias, respeitantes a cada um dos grupos de discussão realizados.

Sistema de Códigos	FG+e-	FG+	FG-	SOMA
EXPERIÊNCIA NA EF				0
FATORES PSICOLÓGICOS E COGNITIVOS				0
Experiências traumatizantes	12	6	5	23
Perceção de competência desfavorável	3	2	12	17
Perceção de competência favorável	3	2	3	8
Atitude face à EF	7	4	14	25
Atividades fora da Escola	3	1	1	5
FATORES SOCIAIS				0
Família	5	4	6	15
Pares / colegas	4	2	1	7
EDUCACIONAIS RELACIONADOS COM EF				0
Características das aulas	14	4	18	36
Currículo desfavorável	17	14	25	56
Carga letiva, sem horas para AF / EF / DE / DF	15			15
Professor desfavorável	3	7	22	32
Professor favorável	7	2	9	18
Currículo favorável	9	11	8	28
Recursos infraestruturais especificidade da disc. desfavorável	10	4	4	18
Recursos infraestruturais e materiais favoráveis	4	2	3	9
IMPORTÂNCIA DA EF NO CURRÍCULO DOS ALUNOS / FINALIDADES/ESTATUT				0
Melhoria do rendimento académico	3	3	2	8
Desenvolver aprendizagem de conteúdos			1	1
Catarse	8	2	1	11
Benefícios para a saúde	11	16	13	40
Formação educativa global	6	14	16	36
ESTATUTO	4	2	15	21
Ter avaliação e contar para a média de acesso ao E.S.	7	2	5	14
Ter avaliação mas não contar para média de acesso ao E.S.	13	46	17	76
Obrigatória sem avaliação	2	7	5	14
Opcional		5	15	20
RESPONSABILIDADE ESCOLA PROMOÇÃO ESTILOS VIDA ATIVOS				0
Proporcionar oportunidades	34	31	1	66
Educar para estilos de vida ativos e saudáveis	11	8	8	27

Figura 9 - Sistema de códigos dos três grupos de discussão – dimensões de análise

Assim, importa relembrar a constituição dos diferentes grupos discussão e sua designação. O grupo focal cujos critérios considerados de seleção dos participantes foram as respostas favoráveis relativas à experiência anterior na EF e estatuto da EF, no que diz

respeito à avaliação e à sua ponderação no cálculo da sua média para acesso ao Ensino Superior, designámos por grupo focal “FG+”. O grupo focal, cujos critérios considerados para a seleção dos professores foram as respostas desfavoráveis considerando as mesmas variáveis, designámo-lo por grupo focal “FG-”. Por último, ao grupo de professores com percepções favoráveis e desfavoráveis, designámos por grupo focal “FG+e-”.

Da leitura da figura 9, é possível verificar-se que os aspetos mais assinalados pelos professores, relativamente às experiências anteriores, são referentes à dimensão dos fatores educacionais relacionados com a EF. Destacam-se as características das aulas, os professores e o currículo, como elementos desfavoráveis, para os docentes pertencentes ao grupo focal com percepções negativas. Apresentam-se alguns depoimentos relacionados com fatores educacionais relativos à EF:

## 1.1 Fatores Educacionais relacionados com Educação Física

### *Características das aulas:*

*Marta:* ‘... e também não me ensinavam, porque realmente, só as alunas muito boas, é que eram quase glorificadas e participavam, e isso tudo’ (FG’-’).

*Anacleto:* ‘E portanto, eu não estou a dizer nesta em particularmente, há grupos de educação Física que primam pela competição, e a competição é negativa. ‘(FG’-’).

No que diz respeito às características das aulas, os docentes pertencentes a este grupo focal destacaram os jogos desportivos coletivos, associados à competição e à pressão para ganhar, a par de um clima claramente orientado para o ego e a ausência de possibilidades de participação como fatores desfavoráveis, o que está em concordância com a literatura (Azzarito & Hill, 2013; Martins, Marques, Sarmento & Carreiro da Costa, 2015; Martins et al., 2016; Yungblut, Schinke & McGannon, 2012).

É desejável que a apresentação da competição em contexto de sala de aula, destaque essencialmente as questões relacionadas com o desafio e com o processo, em detrimento do produto (e.g., vitória derrota, ganhar perder), contribuindo para a criação de climas orientados para a mestria, de acordo com a Teoria dos Objetivos de Realização (Nicholls, 1989), onde o professor assume um papel fundamental no estabelecimento e promoção de um clima favorável. A investigação recomenda que se estabeleça um clima motivacional orientado para

a mestria, uma vez que, para além de estimular a adoção de objetivos para a mestria, está associado a padrões motivacionais positivos. Por outro lado, um clima motivacional orientado para o ego é expectável, que conduza a uma orientação de objetivos para a ego e surja mais associado a resultados negativos, diminuindo a motivação (Martins et al., 2017; SHAPE, 2015). O que se verificou, como refere o relato de Manuela.

*Manuela:* ‘ Eu acho que às vezes cai-se um bocadinho no exagero, porque se quer que todos sejam atletas de alta competição quando na realidade, não pode ser. Exige-se mais em determinados aspetos, e isso desmotiva, não é ... pode desmotivar ...’ (FG’-’).

Paralelamente, surgem relatos relativos às questões do género e ao facto de alguns comportamentos de professores favorecerem mais os rapazes do que as raparigas (Beltrán-Carrillo, Devís-Devís, Peiró-Velert & Brown, 2012). Miranda menciona este aspeto na sua exposição:

*Miranda:* ‘ Havia um pouco de preguiça da minha parte com alguns professores, porque na altura, recordo-me que ... a maioria dos professores que eu tinha ligavam um pouco mais aos rapazes do que propriamente às raparigas ‘ (FG’-’).

Este relato confirma o descrito pela literatura, nomeadamente de uma menor participação das raparigas no domínio das atividades físicas (Bailey, Wellard & Dishmore, 2004; Castejón & Giménez, 2015). Quer seja, porque o currículo favorece aqueles com maior domínio de habilidades, e se admite que sejam os rapazes (Kirk, 2004; Fizzete 2013; Garn, Cothran & Jenkins, 2011; Blizzard, Dwyer, McKercher & Venn, 2011), ou pela apresentação dos conteúdos (Ntoumanis, 2012; Papaioannou et al., 2012), ou até pela forma como são formuladas as questões (Davis, 2003; Kirk 2004).

Por outro lado, e com base nos depoimentos sobre o carácter competitivo das aulas de EF, a discussão pode conduzir-nos para uma análise centrada ao nível das conceções de EF, que se concretizam na apresentação do currículo aos alunos, determinando a prática pedagógica dos professores de EF (Carreiro da Costa, 2005; Marques, Martins & Santos 2012; Marques et al., 2017).

Pode inferir-se, pelo relato dos docentes que houve um predomínio das ações pedagógicas com suporte nas conceções “recreacionista” e “desportivista” da EF. Um primeiro modelo cujo valor principal, que se baseia no aporte de satisfação durante a aula

situando o professor como um profissional de apoio no contexto pedagógico, permitindo ao aluno que determine a atividade a realizar; um segundo modelo que privilegia a performance desportiva, deixando de lado os menos hábeis para tarefas de arbitragem ou outras. Atente-se para as descrições dos docentes.

*Marta:* ‘Mas que, os próprios professores devem pensar um pouco, por vezes é essa atitude demasiado competitiva, que lhes é um bocado atribuída, porque é uma realidade ‘ (FG’-’).

*Soledade:* ‘ E professor dizia que eu devia ser era treinadora, e não aluna, porque eu sabia as regras todas, mas correr atrás da bola, não me apetecia muito. E ficava muito ao pé dele ... *ai ele está a fazer faltas*, tu davas era para treinadora ‘ (FG’-’).

*Miranda:* ‘ E ... aquele tempo de aula de educação física no exterior ... e então, era engraçado ir para a aula de educação física e fazer desporto, distrair um bocadinho, do resto das aulas ‘ (FG’-’).

A este propósito, a literatura refere que, um adequado processo de ensino aprendizagem passa pela qualidade do profissional, no plano ideológico e moral, mas também, no plano técnico (Carreiro da Costa, 2007). Na dimensão ideológica, a conceção da EF, expressa nos PNEF (1989), tem por base a conceção sóciocrítica para o desporto de Crum (1993) e concretiza-se através das suas finalidades; no plano moral através da perpetuação de valores democráticos, pela possibilidade de participação e desenvolvimento de todos os elementos, com especial atenção às jovens, aos alunos portadores de deficiência e aos alunos com menores recursos económicos (WHO, 2009). No plano técnico, envolve um domínio e aquisição de um vasto reportório de técnicas e estilos de ensino (Gomes et al. 2017; Onofre, 2018; Lonsdale et al., 2013; Martins et al., 2017), no sentido de permitir a criação um ambiente educativo adequado, que permita o alcance do sucesso em EF (Martins et al., 2017).

No mesmo domínio, surgem referências ao professor, embora seja no grupo de focal com percepções desfavoráveis, que seja mencionado com maior frequência. Considerem-se os seguintes exemplos:

*Professores, desfavorável:*

*Moderadora:* ‘ O professor explicava porque é que se faziam as cambalhotas e os saltos? *Miranda:* ‘ Não! É fazes e pronto’ (FG’-’).

*Anacleto:* ‘ Nunca, não havia explicação ‘ (FG’-’).

*Miranda :* ‘ Tudo ali em fila e em série ‘ (FG’-’).

*Sofia* : ‘*era ...*’ (FG’-’).

*Anaclea*: ‘Não se preocupava, enquanto uns estavam no badminton outros continuavam lá no ténis até ao fim, e, portanto, não se ia lá, não sabia corrigir nada, não se ia nada. Cada um por si’ (FG’-’).

Analisando os relatos de Sofia e Anaclea, será fundamental que, na dimensão instrução, isto é, na apresentação das atividades de aprendizagem aos alunos, a função do professor passe por informar sobre os objetivos, o objeto e os critérios de êxito das atividades apresentadas. Quando os participantes são capazes de reconhecer a importância do que estão a aprender e conseguem fazer associações entre o que aprendem e aspetos futuros da sua vida quotidiana fora da escola ou comunidade (Alison & Karen, 2012), as suas experiências na disciplina, são mais significativas (Azzarito & Hill, 2013; Beni et al., 2016; Enright & O’Sullivan, 2010; Erhorn, 2014; Leonard, Hall & Herro, 2015; Yungblut et al., 2012).

Para além deste aspeto, o professor deverá ainda, realizar o acompanhamento e avaliação das atividades dos alunos (NASPE, 2009). O depoimento de Sofia, testemunha o referido.

Sofia: ‘ Tanto que ela incentivava e todos nós fazíamos tudo. Portanto eu não sei agora o nome dos aparelhos todos muito técnicos, já não me lembro, mas eu lembro-me que havia muita coisa, e todos nós fazíamos. Portanto não era agora dizer *ai tu não sabes ...* não! e se não sabíamos ela ajudava ‘ (FG’-’).

Por esta razão, destacamos a importância na identificação clara, de, os objetivos de aprendizagem, a sua importância e utilidade, proporcionando oportunidades claras para os participantes se apropriarem deste conhecimento, refletindo sobre suas experiências e a capacidade para as realizar.

Relativamente à organização, cabe ao professor a responsabilidade sobre a gestão e a formação de grupos, a disposição e arrumação de equipamentos, a transição entre as situações de aprendizagem e os momentos de interrupção e início de atividade (Cardinal et al., 2013). A formação dos grupos, fator identificado durante as três sessões de discussão como fator desfavorável, deve ser da responsabilidade do professor de EF, considerando critérios pedagógicos, podendo optar-se por grupos homogêneos ou heterogêneos, consoante os momentos e as etapas de aprendizagem, e de acordo com os objetivos da unidade pedagógica.

Os momentos em que os mais fortes jogam contra os mais fracos, ou são escolhidos em último, para fazer número, fazem parte de algumas reflexões sobre experiências negativas percebidas pelos professores, influenciando desfavoravelmente a sua motivação e aprendizagem na EF, tal como descrito na literatura (Martins, 2015; Martins et al., 2017;

NASPE, 2009). Apresentam-se os testemunhos seguintes:

*Manuela:* ‘ Punham, assim, jogar as meninas contra os meninos, FUTEBOL, e é aquilo que eu tenho de imagem, porque não achei muita piada’ (FG’-’).

*Guilherme:* O Professor de educação física organizava, por exemplo, vamos para o futebol, então ele exigia para o futebol, houvesse duas raparigas na equipa. Digo duas, digo três, esta, esta e esta aquelas que, digamos, eram as melhores, as que tinha, mais jeito, mais potencialidades, as restantes não. E as restantes vinham porquê? Porque tinham que vir, porque tinham que fazer parte, então vinham e também encostavam-se, e eles também escolhiam porque tinham que fazer parte, mas estava lá a fazer digamos, número. É um bocadinho isto ‘ (FG’+’).

A este respeito, a literatura refere que deve privilegiar-se sempre que possível grupos de carácter heterogéneo, por se encontrarem associados à criação de climas orientados para a mestria (Braithwaite, Spray & Warburton, 2011), e por permitirem outro tipo de aprendizagens, no domínio dos valores, estimulando o desenvolvimento do respeito pela diferença, do direito à inclusão, da cooperação e da comunicação (Martins et al., 2017; Papaioannou et al., 2012).

Complementarmente, e no plano do estabelecimento dos climas favoráveis à aprendizagem, relacional e emocional, importa salientar que, a maioria dos professores com opiniões favoráveis mencionou este indicador como favorável na sua experiência na EF. O facto de o professor criar um clima emocional encorajador e entusiasta, contribuiu para experiências mais positivas, como referem (Braithwaite et al., 2011, NASPE, 2009; Onofre 1995, Onofre, 2018), e são os seguintes relatos exemplo:

*Beatriz:* ‘ E aí foi onde eu gostei mesmo mais de educação física porque tinha um professor de educação física muito ativo ‘ (FG’+e-’).

*Kika:* ‘ Aqueles professores que dão indicações, ficam parados, eu nunca gostei desses professores, eu curioso... eu sempre tive empatia com aqueles que faziam, atualmente eu acho que há muitos que não fazem ‘ (FG’+’).

Pelo contrário, quando as mensagens emitidas pelo professor não garantem que os alunos sintam que o professor está entusiasmado pelo que ensina e pelo seu progresso, pode dar origem a percepções desfavoráveis face aos seus comportamentos e atitudes.

*Anacleto:* ‘...mas muitas vezes os professores de Educação Física são maus condutores de homens ‘ (FG’-’).

*Leonor:* ‘ ó xxx mas eu tinha um professor assim na bancada, e nós a correr, correr, correr, e quando parávamos, ele dizia: ó menina, corra, corra, vá corra... e eu a olhar para a bancada e ele sentadinho ‘ (FG’+’).

*Beatriz:* ‘ E depois a professora também era assim meia (pausa), parecia que estava sempre cansada, isso não me entusiasmava ...’ (FG’+’).

Alguns aspetos, como os assinalados anteriormente, podem surgir associados à falta de formação profissional do professor de EF, outro indicador mencionado predominantemente no decorrer dos grupos focais com opiniões desfavoráveis, como pode observar-se nos exemplos seguintes:

*Patrícia:* ‘...quando não chovia nós fazíamos ginástica na rua. Mas era uma ginástica, braço pra cima, perna esticada, não era nada de extraordinário, era ... era ... porque a professora também não tinha formação em educação física. Eram aquelas professoras que davam trabalhos manuais, davam tudo e mais alguma coisa e portanto ... ‘(FG’-’).

*Marta:* ‘ Porque tive atribuída uma professora, que imagem que a tenho dela, hoje em dia é uma senhora de casaco comprido, e salto alto no ginásio, porque era uma senhora que era médica, mas que teve problemas psicológicos graves, e então foi colocada ali a dar educação Física ‘(FG’-’).

Em nossa opinião, parece ser indiscutível que, a existência de um campo científico determine a presença de agentes com formação técnica adequada e certificada, garantindo assim, um ensino de qualidade em EF. Neste particular, realçamos o papel decisivo, das diversas instituições de formação e formadores, no compromisso que vise, o aprovisionamento de competências necessárias para que os docentes sejam capazes de estruturar e desenvolver nas escolas, um ensino de qualidade em EF (Carreiro da Costa, 2010; SHAPE, 2015; UNESCO, 2015). Este deve permitir que alunos aprendam e que estas aprendizagens sejam significativas e desafiantes, através de uma instrução adequada e que possibilite a alunos e professores o controlo e a avaliação do sucesso das mesmas (Beni et al., 2016; NASPE, 2010; Richards & Wilson, 2012); valorizando o processo de formação contínua, como uma premissa essencial na melhoria da atividade pedagógica (Carreiro da Costa, 2007, SHAPE, 2015; UNESCO, 2015).

A ausência de EF no 1º Ciclo, outro aspeto visado pelos professores no grupo focal com opiniões desfavoráveis, pode ter colocado outros constrangimentos, para além da diminuição do gosto e motivação para a prática de atividades físicas, uma vez que, pode ter condicionado a aprendizagem de habilidades, consideradas cruciais, pelo aproveitamento dos períodos de maturidade enquanto crianças (Barnet et al, 2004; Kirk, 2005; Ministério da Educação, 2004), inviabilizando um natural desenvolvimento multilateral, para um contínuo envolvimento na cultura do movimento ao longo da vida (Côté, Baker & Abernethy, 2003; Kirk, 2012; Martins, 2015). Concomitantemente, pode ter sido desfavorável à aquisição de outros comportamentos, nomeadamente, naquilo que pode representar como fator de aproximação e gosto pela escola. São exemplo os seguintes relatos:

*Marta:* ‘ Pronto, eu no primeiro ciclo não tive educação física, mas penso que na altura nem sequer fazia parte do currículo. Também foi nos anos 60, e por isso acho que acho que não fazia mesmo parte do currículo, nem me lembro da escola ‘ (FG’-’).

*Miranda:* ‘ Relativamente ao primeiro ciclo não, não tive educação física. Não me recordo já se estava no programa ou não ‘ (FG’-’).

*Guilherme:* ‘ Sim, eu educação física no 1º ciclo, na escola primária eu não tive educação física, também não me recordo e não fazia parte da... da área curricular ‘ (FG’-’).

A escola, tal como estabelecido pela *Lei de Bases do Sistema Educativo*, tem o dever de criar condições para promover a educação de todos os cidadãos. A Educação Física, na escola e em todas as demais instituições de ensino, é o meio mais eficaz para proporcionar a todas as crianças e jovens habilidades, competências, atitudes, valores e conhecimentos que permitam a compreensão para sua participação na sociedade ao longo da vida (UNESCO, 2013).

Ainda nesta dimensão, o currículo foi o fator mais realçado com cinquenta e seis referências no total das três sessões dos grupos de discussão, sobressaindo as questões relativas às atividades físicas desportivas coletivas.

Para alguns investigadores (Dwyer et al., 2006), os jogos desportivos coletivos podem ser excessivamente competitivos, e por isso são maioritariamente referidos pelos docentes do género feminino como matérias menos apazíveis, como se apresentam nos excertos seguintes:



*Patrícia:* ‘ Eu lembro-me quando fui estudar para interior, jogávamos muito futebol, futebol não, basquetebol e eu não gostava ...’ (FG’-’).

*Marta:* ‘ Depois por outro lado, nos jogos coletivos, a ... e pronto aí talvez seja defeito meu, é que realmente eu achava-os demasiado agressivos. Quer dizer, ainda hoje quando estou a ver um jogo Futebol eu não gosto de ver aquelas ... sei lá ... as caneladas, os encontrões, aqueles jogos agressivos para mim não têm qualquer valor, eu não gosto. Por isso, acho que ... pronto, há alguns, eu acho que nalguns aspetos, na educação física se devia atender mais às condições da pessoa’ (FG’-’).

*Nick:* ‘ Só não gostava muito era do futebol ‘ (FG’+e-’).

*Luso:* ‘ Agora o desporto não é só jogar futebol, porque cria aversão à educação física, porque é só futebol. Isso acontecia aos meus professores, estavam cansados da aula anterior e pronto agora jogar futebol, eu detestava isso ‘ (FG’+e-’).

*Guilherme:* ‘Pois na parte dos coletivos é aí que eu noto que é a parte mais masculina ‘(FG’-’).

Como se observa as raparigas mencionam uma perda da sua feminilidade, por participarem nos jogos desportivos coletivos, preferindo outro tipo de atividades, em conformidade com a literatura (Azzarito & Hill, 2013; Garrett & Wrench, 2007; Whitehead & Biddle, 2008; Lauritsalo, Sääkslahti & Rasku-Puttonen, 2012; Yungblut et al., 2012 ), Aliás, as experiências descritas como favoráveis, pelos docentes do género feminino, nos diferentes grupos de discussão, encontram-se associadas a atividades gímnicas, ou realizadas ao ar livre, exceto a corrida, que foi assinalada, por diversas professoras, como uma matéria pouco atrativa, como pode comprovar-se pelos exemplos seguintes:

*Rosário:* ‘Já tínhamos um tal atletismo ... aí, essas aulas eu não gostava muito, mas também nunca fui de recusar, era só porque não achava tanta piada a tar a fazer aquelas coisas realmente’ (FG’+e-’).

*Zélia:* ‘É correr ... eu só de pensar já fico cansada’ (FG’+’).

*Bom Sucesso:* ‘ E as aulas começavam sempre da mesma maneira... a correr’ (FG’+’).

*Leonor:* ‘ Lembro perfeitamente do aquecimento que era sempre a correr, sempre, sempre, sempre a correr, nunca mais terminava e depois a parte prática, da Educação Física com as modalidades, seria quê? meia hora no máximo da... da aula. Eu detestava correr, e acho que ainda hoje detesto correr, porque lembro-me sempre daqueles malditos aquecimentos ‘ (FG’+’).

*Sofia:* ‘Portanto, tenho boas recordações gostava, estavam sempre presentes e variavam muito, fazíamos cambalhotas, fazíamos espaldares, aqueles aparelhos todos, lembro-me de por exemplo que até ao nível da ginástica, mesmo, pino com bolas, com arcos, com tudo. Fazíamos fora, também jogos...Tenho uma experiência boa e agradável de tudo aquilo que eu experimentei ‘ (FG’-’).

*Sofia:* ‘Naquela altura também se fazia tanto ... fazíamos mais o ténis, o badminton ‘ (FG’-’).

*Pires:* ‘Por causa das atividades ao ar livre, que acho que foi uma coisa que, que ... me marcou muito, sempre me lembro da Educação Física relaciona-se sempre com atividades de ar livre (FG’+e-’).

*Bom Sucesso:* ‘Fazíamos muitas atividades, vários desportos, muita coisa. E o que gostava mais era os trampolins ‘ (FG’+’).

Pelo contrário, os professores do género masculino mencionam atividades desportivas coletivas e as de ar livre como as mais gratificantes, atente-se para os seguintes testemunhos:

*Luso:* ‘Mas vi... pelo menos no meu caso... marcou no sentido das atividades que me relacionaram mais com a natureza. Portanto nós tínhamos várias atividades, eu cheguei a ter várias atividades, onde tínhamos passeios exteriores para fora da escola. E pronto e assim não gosto pelo tracking, pelo andar, pelo andar na natureza, ficou-me daí. Ficou-me desses passeios nós fazíamos tardes inteiras, que fazíamos com escola, a um determinado sítio. Essa foi a melhor marca das aulas de educação física’ (FG’+’).

*Black Mountain:* ‘Essencialmente em jogos coletivos, predominantemente futebol, obviamente, ah e numa percentagem muito elevada, voleibol. E portanto, não era um ... eram portanto, eu julgo eram pelo menos dois jogos por dia’ (FG’+’).

*Beirão:* ‘Naquele tempo era assim que chamava ginástica, ah portanto então, que é que acontecia, portanto quando tínhamos uma hora vaga, peguem numa bola e joguem ...e nós rapazes ficávamos felizes ... eu tenho uma vaga ideia, eu tenho um belíssimo relacionamento com o desporto em si, ainda hoje pratico...’ (FG’+e-’).

Pode concluir-se no geral, que as professoras preferem atividades menos competitivas e mais individuais, que promovam o seu bem-estar físico e que os professores elegem os jogos desportivos coletivos, exatamente pela competição, como referido na literatura (Castejón & Giménez, 2015; Chase & Machida, 2011; Gutiérrez & Garcia-Lopez, 2012; Martins et al., 2017; Wellard, 2012; Wilkinson & Bretzing, 2011). Estamos em crer, pelas descrições, que o currículo apresenta determinados conteúdos, nomeadamente na área

dos jogos desportivos coletivos, que inviabilizam as mesmas possibilidades de participação para todos os alunos. Pelo que, será da responsabilidade dos profissionais de EF, encontrar formas de motivar e possibilitar a todas as crianças e jovens, experiências agradáveis, diversificadas e significativas (Castejón & Giménez, 2015; Mäkinen et al., 2010; UNESCO, 2015).

Estas considerações remetem-nos para a importância da construção de uma agenda em EF, o que alguns autores designam por *dar voz aos alunos*, ou *currículo negociado*, permitindo a possibilidade de agenciar a realização de algumas matérias de acordo com as suas preferências e necessidades, desenvolvendo a capacidade de comunicação e diálogo, potenciando uma participação reflexiva e contínua, promovendo oportunidades de construção e transformação e um sentido de apropriação das aprendizagens (Fisette, 2013; Gibbons, 2009; Lewis, 2014; Mitchell, Gray & Inchley, 2015; Robinson & Taylor, 2007). O depoimento seguinte reflete esta linha de pensamento.

*Rosário:* ‘ Eu estou a ouvir colega, realmente ... também ... ahh eu tenho uma boa experiência principalmente ao nível do segundo ciclo, do 5º e 6º ano... Frequentei uma escola no XXXX e lembro perfeitamente do professor... E das atividades que nos solicitávamos, ahh ... portanto tudo aquilo que nós pedíamos, e, por exemplo, as raparigas em relação aos rapazes, ... Porque é que o que já na altura, por exemplo os rapazes também solicitavam muito a atividade no que diz respeito ao futebol, e nós era outras atividades, e o professor, por exemplo reagia sempre favoravelmente, às nossas solicitações em termos das atividades. Depois no terceiro ciclo, já não me lembro bem dessas ativida..., também a experiência já não é mesma, não sei também porquê, eu acho, penso eu... eu acho que eram impostas as atividades, e os professores não eram tão abertos às nossas sugestões, às nossas solicitações em termos das atividades, no que diz respeito às raparigas, acho eu que era mais por aí, não sei ...’ FG (‘+’e’-’).

Relativamente aos recursos infraestruturais e à necessidade de equipamento específico para a realização da disciplina, as descrições referem essencialmente situações desagradáveis, respeitantes ao material específico para as atividades físicas e ao facto de o ter de transportar, para além do constrangimento de ter de se vestir (equipar), com a presença de outros. Atente-se para os relatos:

*Luso:* ‘ Não notava qualquer diferença ... não gostava dos dias em que ia ter EF no horário só porque de andar carregado com ... com .... com o fato de treino, não é ? ... com equipamento ... Porque no nosso tempo não havia cacifos, e andávamos o dia inteiro com o saquinho, com o saquinho às costas, era mais um peso e era um estorvo sobretudo ‘ (FG’+e’-’).

*Pires:* ‘ Ginástica como se chamava no tempo, os aspetos que eu considerava na altura negativos, era ter de andar com a roupa. Tínhamos um saco próprio parecia aqueles sacos de pão, depois tínhamos que andar com aquilo, sempre o dia todo, não gostava muito da experiência do balneário, porque sempre fui uma pessoa um bocado... gosto da minha privacidade ... não gosto de ser lançado, gosto de ser eu a escolher com quem é que me dispo e me visto, não é .... ‘ (FG’e-’).

*Pires:* ‘ E também tinha um bocado esse problema, não me sentia muito à vontade, ah, depois também essa mudança de roupa, ter de me estar a vestir, às vezes os dias eram frios uma pessoa tinha de estar ... sentia-me sempre desconfortável ‘ (FG’e-’).

Outros estudos demonstraram também, que a questão do uso de equipamento específico surge como uma restrição para a prática de AF (Elliott & Hoyle, 2014; Gorely et al., 2011), sendo o seu transporte considerado, igualmente, uma barreira (Bailey, Wellard & Dishmore, 2004; Gorely et al., 2010; Rodriguez-Oviedo et al., 2012) a par das contendras, relacionadas com mudança de roupa em frente dos seus pares, quer sejam elementos do género masculino ou feminino (Elliott & Hoyle, 2014).

No sentido de minimizar esta barreira, será desejável, que o órgão de gestão da escola dê especial atenção à elaboração dos horários da disciplina, podendo colocá-la em contra horário, amenizando as questões do transporte do material, ou consiga apetrechar os edificios escolares com cacifos. Uma outra possibilidade, passará pela construção de infraestruturas que contemplem alguns espaços para se poder equipar com maior privacidade.

O agrupamento 1 relativamente aos pressupostos de constituição dos horários garante este requisito. No entanto, no agrupamento 2 não foi possível verificar nenhuma destas situações. Sendo esta circunstância uma barreira efetiva para a promoção de atitudes favoráveis face à AF.

## **1.2 Fatores Psicológicos e Cognitivos**

Na dimensão fatores psicológicos e cognitivos, as experiências traumatizantes assumem maior destaque a par da percepção de competência desfavorável e atitude face à EF.

A percepção de competência, ou seja, a noção sobre os níveis de sucesso ou habilidade alcançados, predispõe os indivíduos para uma maior participação nas atividades físicas (Cairney et al., 2012; Carreiro da Costa & Marques, 2011; Gray et al., 2008; Marques, Martins, Diniz & Carreiro da Costa, 2014). Pelo contrário, uma percepção de competência baixa, está associada a níveis de participação baixos e falta de prazer (Erhorn, 2014; Gray et

al., 2008). Geralmente os níveis de percepção de competência surgem associados a determinadas matérias e expressam as expectativas futuras sobre os níveis de desempenho (Fagrell, Larsson & Redelius, 2012). Os relatos seguintes expressam o descrito.

*Guilherme:* ‘ É uma questão de competência e que fica pré-definida logo do início. Eu começo a fazer, não tenho bons resultados, não começo a gostar daquilo que estou a fazer, então desisto facilmente’ (FG’-’).

*Marta:* ‘ Ora como eu não, não estava nem de perto nem de longe, nessa situação, eu também detestava as aulas, porque também exigiam de mim aquilo que eu não sabia fazer, não é e por isso...’ (FG’-’).

*Soledade:* ‘ Nunca foi porque eu nunca fui muito boa, e era o calcanhar de Aquiles, para mim as aulas de educação física, e ainda hoje em dia tenho assim uma certa aversão à Educação Física, porque não pratico e ... devia praticar ‘ (FG’-’).

*Nick:* ‘ Não percebo aquilo (futebol) não consigo chutar uma bola ... ‘ (FG’+e-’).

Em nosso entender, ensinar desde cedo crianças e jovens a desenvolverem expectativas realistas, são aspetos essenciais à facilitação da aprendizagem e prestação desportivas. A formulação de objetivos realistas e exequíveis, através da criação de clima orientado para a mestria facilita o sucesso das aprendizagens na EF, modificando as atitudes e comportamentos face à AF. Como referem Beni et al., (2016), aqueles cujo compromisso com a AF é mais observável, tendem a considerar os benefícios de participação ao nível da motivação intrínseca (e.g., significado pessoal, desafio, satisfação e alegria), ao invés de benefícios motivacionais extrínsecos (e.g., prevenção de doença ou perda de peso).

A relação entre a atitude face à EF e a participação nas atividades físicas foi reportada por diversas vezes, com conclusões diferentes em diversas investigações (Bauman et al., 2012). No entanto, no caso particular deste estudo, a participação em atividades desportivas fora da escola, favoreceu o gosto pela prática de AF. Coexistindo em todos os relatos um dominador comum, relacionado com início de prática em atividades desportivas, em idades muito jovens.

*Anacleto:* ‘ Gostava porque eu desde pequena, não havia no primeiro ciclo, não havia na primária mas eu praticava por fora. Mas tinha colegas que não praticavam, e que às vezes iam .... para as boxes ‘ (FG’-’).

*Nick:* ‘ Não, porque foi antes, foi antes de ir pra escola que eu comecei com natação, tinha para aí

cinco anos, e aí se calhar foi mais a natação que me fez gostar de EF do que o contrário...' (FG'+e-').

Mais uma vez, e tal como é recomendado na literatura, quer qualitativa quer quantitativa, destacamos a importância para o desenvolvimento de experiências significativas e agradáveis nos primeiros anos de escolaridade de crianças e jovens, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes mais positivas a respeito da EF, do desporto e das atividades físicas (Beni et al., 2016; Castejón & Giménez, 2015; Cotê, 2005; Crane & Temple, 2015; Dismore & Bailey, 2011; Kjønniksen et al., 2009; Teixeira, Carraça, Markland, Silva & Ryan, 2012), por ser, um período favorável para a construção de hábitos de vida saudável. Concomitantemente, a escola é o único local que garante a participação de todos os indivíduos, de forma democrática, no domínio das atividades físicas (SPAPE, 2015; UNIESCO, 2015), como aliás, é mencionado por Nick.

Nick: ' O inculcar a prática física... pronto há aqueles miúdos que fazem fora, e há... há aqueles que só fazem em educação física e isso é essencial' (FG'+e-').

Relativamente às experiências traumatizantes, assinaladas nos vários grupos de discussão, o nosso estudo evidencia que estas estão essencialmente associadas ao currículo, ou com a exposição do corpo no balneário ou nas próprias aulas. A literatura qualitativa faz referência à relação com o professor, feedback, apoio e encorajamento, e nível de dificuldade das atividades propostas (Azzarito, & Hill, 2013; Brown, Smith, McIver & Rathel, 2009; Knowles, Niven & Fawcner, 2011; Yungblut et al., 2012) No caso específico em análise e, considerando a população em estudo, é compreensível, que tenham sido também outros os fatores mencionados, tendo em conta a ausência de EF nos currículos no 1º Ciclo, bem como, as reservas relativamente ao vestuário e à exposição do corpo, em consequência da época conservadora vivida pelos docentes, durante os anos 60 e inícios dos anos 70. Atente-se para os relatos:

Marta: ' E por isso, acho que isso, mas por exemplo, quando dava cambalhota no plinto aquilo para mim era um susto, tinha pavor medo e só fazia aquilo porque me obrigavam, e em pânico e pronto havia alguns exercícios que eu acho que não tinha condições físicas para os fazer, e que os professores não atendem a isso, a pessoa tem que fazer e ponto final quer dizer, não é muito bom' (FG'-').

Zélia: ' Encolhia-me toda, era horrível e ... via a bola de perto, eu já não sabia ...' (FG'+').

*Tin Tin:* ‘... tinha medo, em relação a alguns tinha medo, e em relação a outros não era capaz, eu lembro-me há bocadinho estava a falar isso com xxxx, lembro-me de rasgar os ... os, rasgar as sapatilhas, a borracha das sapatilhas ... ficava ... ficava toda estragada, na tentativa de subir a corda, fazia tanta força, tanta força, com... com os pés na corda, que aquilo, ficava tudo estragado, e não conseguia subir ...’ (FG’+’).

*Fita:* ‘... Ia à gaveta do meu pai, ia buscar (o camisolão) o mais comprido possível, não queria que me viessem...’ (FG’+e-’)

### 1.3 Fatores sociais

A família, os colegas e os pares foram apresentados ao longo dos diversos grupos focais, como fatores favoráveis nas suas experiências (e.g., divertimento, sociabilização) em idades jovens, e como fatores desfavoráveis em idades adultas (e.g., maior responsabilização no acompanhamento dos filhos e tarefas de casa, encorajamento, participação conjunta). Podendo inferir-se que, à medida que a idade avança, diminui a perceção destes correlatos como favoráveis nas suas experiências, em conformidade com a literatura (Morrissey, Kathleen, Elena, Shelby & Steven, 2015). Consideremos os seguintes relatos:

*Luz:* ‘Depois comecei muito a ir o futebol com o meu pai, ah...comecei gostar muito de futebol, ahhh e ainda hoje ... pratico e gosto!’ (FG’+’).

*Anaclea:* ‘Mas eu desde miúda, talvez porque tivesse um tio muito ligado ao desporto, pratiquei ginástica, para já no clube da freguesia onde eu nasci ...’ (FG’-’).

*Black Mountain:* ‘E a partir de determinado momento, é, essencialmente, incompatibilidade de horário, familiar mais...’ (FG’+’).

*Anaclea:* ‘... então o que é que vai acontecer, vai acontecer que a pessoa, portanto, a sua vida, sua vida também vai mudando, e claro vai deixando um bocado à margem a situação ... e quando pensa que é capaz de ir retomar ... já não é nada... porque está cheia de ferrugem ... (sorrisos), já no fim de contas, está com determinados problemas de saúde e acabou’ (FG’-’).

*Rosário:* ‘... eu sempre brinquei com rapazes ... aliás eu tenho dois irmãos ... eu não tinha meninas para brincar com bonecas ... não é? ... se quisesse brincar, tinha que brincar as brincadeiras deles, claro que tinha as minhas amigas, mas também brincava as deles. E eu brincava na rua os jogos com os rapazes ... o mata.’ (FG’+e-’).

Os colegas ou os amigos em idades mais jovens assumem-se também como um

elemento fundamental para que as experiências em EF, no desporto, na AF e nos tempos livres sejam percebidos como favoráveis (e.g., divertimento, sociabilização), ou desfavoráveis (e.g., falta acompanhamento, e ausência de participação conjunta), como é sustentado pela literatura (Knowles et al., 2011; Sawka, McCormack, Nettel-Aguirre, Hawe & Doyle-Baker, 2013). A percepção sobre a importância destes constructos, em idade adulta, surge de forma mais intensa no grupo focal com percepções negativas (sete referências), e com percepções negativas e positivas (nove referências). Atente-se para os seguintes relatos:

*Miranda:* ‘ Depois se as pessoas ... e no meu meio, e do meu meio social... eu se calhar, se não fossem tão virados para o desporto, eu se calhar tinha-me encostado um bocadinho mais até...’ (FG’-’).

*Beirão:* ‘ E para mim desporto é desporto coletivo. Eu por exemplo sou incapaz de calçar uns ténis, equipar-me e ir correr. Se alguém me desafiar e formos em conjunto, vou’ (FG’+e-’).

*Nick:* ‘ O problema é arranjar companhia ... Porque maior parte das pessoas não quer fazer’ (FG’+e-’).

Desta evidência fica-nos a ideia que igualmente, em idades adultas a participação conjunta pode ser decisiva, à adesão para a prática de AF. Podendo ser um fator decisivo de participação, em contextos escolares, na modificação de percepções acerca da relevância da disciplina e da AF e importância para a sua prática regular. Aliás, a falta de motivação foi uma justificação referida para a prática reduzida de AF, na população portuguesa (Eurobarómetro, 2018).

#### **1.4 Estatuto da disciplina de Educação Física**

A compreensão dos fatores relacionados com importância da EF no currículo, constitui-se outro aspeto determinante neste estudo. Assim, de uma forma geral, pode verificar-se (figura 9), que para os docentes, os benefícios estão essencialmente centrados ao nível da saúde, nos três grupos focais (quarenta referências), e formação global do aluno (trinta e seis referências). A função de catarse foi mais evidenciada pelo grupo focal com as duas percepções, com onze referências, por sua vez, a melhoria do rendimento escolar teve uma expressão muito reduzida com oito menções, e por último, o desenvolvimento e aprendizagem de conteúdos específicos à disciplina, apenas foi referido por um docente, pertencente ao grupo focal com percepções negativas. Considerem-se os seguintes relatos:



Saúde:

*Marta:* ‘ Porque eu acho que realmente em educação física, é fundamental para a nossa saúde, para nosso bem-estar, por isso deve haver ...’ (FG’-’).

*Guilherme:* ‘ Eu acho as finalidades da educação física, lá está, é contribuir para o bem-estar dos alunos...’ (FG’-’).

Formação educativa global:

*Guilherme:* ‘... a estar mais ou menos apto até para a vida em sociedade. A parte do convívio, do respeitar regras... é a parte da Educação Física que eu acho muito importante para isso. Porque há muitos alunos que são bons, mas são bons sozinhos, e em educação física tem de se ser ... tem de se colaborar. É quase como uma vida em sociedade tem que haver regras, temos que partilhar, respeitar e partilhar e isso acho que é benéfico para as restantes disciplinas ‘ (FG’-’).

*Anacleto:* ‘ Cumprir as regras, que às vezes nas outras disciplinas não se cumprem ‘ (FG’-’).

*Fita :* ‘ Faz a pessoa ficar mais bem formada e eu, pelo menos, apesar de não ter gostado, dou bastante valor à educação física ... apesar de não gostar de jogos (baixinho risos) ‘ (FG’+e-’).

Melhoria do rendimento escolar:

*Zélia:* ‘ Porque se não estivermos coxos, estudamos melhor, aprendemos mais’ (FG’+’).

*Rosário:* ‘ Um jogador ele não corre só, ele também usa a mente, para ele saber jogar ... saber se apanha isto, ou apanha aquilo, ele tem que pensar... e portanto a Educação física também promove o raciocínio, não é ?’ (FG’+e-’).

Catarse:

*Kika:* ‘ Educação física tinha de ser uma coisa para expandir quando já tás cansado. E chegas a casa aliviado já o corpo...’ (FG’+e-’).

*Jacinta:* ‘ Pois é, eu concordo plenamente com o que a colega mencionou, até porque pronto, em termos da carga horária, portanto, de manhã para as disciplinas que exige mais estudo, mais atenção mais concentração e depois à tarde em que poderíamos explorar a parte das artes, da ... a parte artística pronto’ (FG’+e-’).

Desenvolver aprendizagens de conteúdos específicos:

*Guilherme:* ‘ Depois ao nível dos seus conteúdos, das várias modalidades, que se vão trabalhando, mas essa também a principal...’ (FG’-’).

O facto de a saúde ser um fator unanimemente percecionado pelos docentes, pode ter resultado da informação disponível nos meios de comunicação, com apreciações favoráveis sobre o papel da AF. No entanto, há uma informação básica, que tem escapado ao domínio comum e que está relacionada com a percepção sobre os critérios ao nível da frequência, intensidade e duração da AF, para que os benefícios sejam efetivos. Admitindo-se, no entanto, que esta seria a finalidade dominante da EF, seria fundamental reconhecer que estaria a ficar comprometida. A ideia de que a EF, por si só, e com a carga horária atribuída, pode providenciar AF suficiente para atingir benefícios para a saúde, perde-se na sua génese, considerando que:

- i. As metas propostas pela WHO, (2010), pressupõem a prática de AF, de pelo menos sessenta minutos por dia, de AF moderada a intensa;
- ii. Durante as aulas de EF, existe a necessária transmissão de conteúdos, impedindo o aproveitamento do tempo total para a prática, para além de outros constrangimentos (e.g., assiduidade, pontualidade, questões climatéricas, equipar e montar material).

Pelo que, será necessário que o grupo de profissionais de EF, nos diversos contextos de intervenção, esclareça e clarifique que, embora a EF não possa ser dissociada da perspetiva de saúde, existem outros pressupostos a ter em consideração e sobre os quais assentam referenciais culturais da EF. E que, através destes, são asseguradas pela apropriação de competências no domínio das atividades físicas e desportivas, através de práticas inclusivas e ecléticas, isto é, para todos, através de uma prática diversificada, ao nível da proficiência, garantias de participação e continuidade, através de diferentes formas de participação de AF, ao longo da vida.

Debrucemo-nos agora sobre a importância dada à percepção que a formação global do aluno obteve. Já anteriormente admitimos que os docentes possam ter tido uma EF cuja conceção assentaria nos modelos “recreacionista” e “desportivista”, quando analisámos a dimensão dos aspetos educacionais relacionados com a EF, nomeadamente, na abordagem sobre as características das aulas. Assim, parece-nos provável que a apropriação do conhecimento relativo aos objetivos da disciplina possa ter induzido os docentes, a apresentar

os diversos argumentos e justificações sobre a importância da EF no currículo, referente à dimensão *formação global do aluno*, designadamente:

- i. Fazer cumprir as regras;
- ii. Cooperar com os colegas;
- iii. Saber gerir frustrações (e.g., saber ganhar e saber perder).

Não desconsiderando os aspetos assinalados e tal como Rocha e Carreiro da Costa (1998), partilhamos da opinião de que estas são competências transversais e devem por isso, ser obtidas pelo contributo de todas as áreas curriculares. Compreendemos por isso, um âmbito mais alargado de intervenção da disciplina no currículo, nomeadamente, nas suas dimensões motoras e físicas, reflexivas, afetivas e sociais, reforçando por isso, a importância da adoção de uma conceção de EF sócio crítica (Crum, 1994), que permita dar a todas crianças e jovens a oportunidade de adquirirem conhecimentos e desenvolverem atitudes, valores e competências indispensáveis para que, com estes, exerçam uma cidadania ativa e democrática, através de diferentes formas de participação de AF, ao longo da vida.

Pelos relatos dos docentes, pode inferir-se que as experiências anteriores influenciaram a perceção sobre o valor atribuído à disciplina, tal como, a identificação dos objetivos ou finalidades da EF. Os testemunhos de Kika e Jacinta corroboram as afirmações anteriores, apontando para uma menor valorização da disciplina, quando sugerem que o horário da EF possa ser ao fim do dia, conferindo menor seriedade à disciplina, do ponto de vista pedagógico. Este posicionamento, assumido por vários docentes nos grupos focais e em contextos escolares, pode dificultar entendimentos e acordos, para o necessário estabelecimento de estratégias comuns (Cale & Harris, 2016), no sentido de se fazer cumprir os objetivos plasmados pelo PE. Designadamente, e decorrente da análise dos referidos documentos, onde se estabelece como objetivo para o perfil de aluno, para além de outras competências, a capacidade de adotar um estilo de vida ativo e saudável. Estas considerações reforçam a necessidade dos docentes de EF, assumirem na escola um papel fundamental de esclarecimento e informação sobre os benefícios da EF nos vários domínios de intervenção (e.g., psicológico, social, académico).

Relativamente, à avaliação, de um modo geral, os docentes concentraram as suas respostas no plano da obrigatoriedade da disciplina, com avaliação e sem contar para a média de acesso ao ensino superior (setenta e seis referências), com avaliação e a contar para a

média de ensino superior (catorze referências), essencialmente (sete), no grupo focal com as duas percepções.

A referência para que a disciplina fosse obrigatória sem avaliação, obteve o mesmo número de referências (catorze), das quais, sete pertenceram aos docentes que participaram no grupo focal com percepções favoráveis.

A percepção sobre o caráter opcional da disciplina teve vinte referências, fundamentalmente no grupo focal com percepções negativas (quinze menções e cinco menções no grupo focal com as duas percepções). Atente-se para o retrato de respostas (figura 10), pertencentes aos três grupos discussão, através da codificação pelo sistema ‘semáforo’<sup>32</sup>, que ilustra o posicionamento dos professores relativamente às diferentes opções, corroboradas pelos seus relatos.

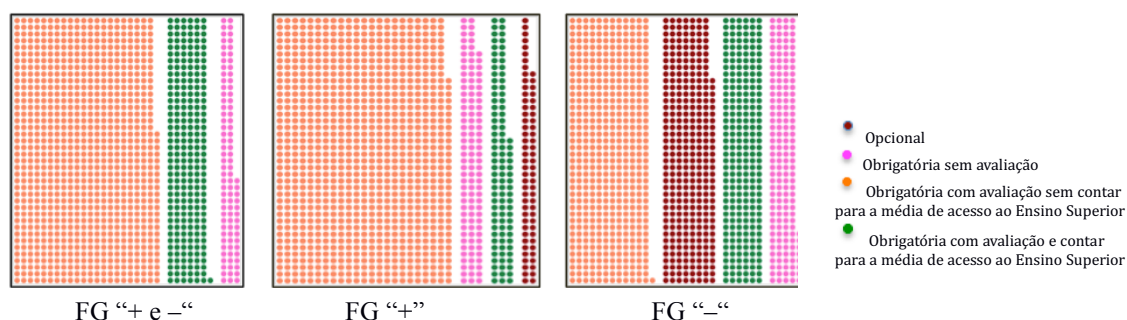


Figura 10 - Retrato de respostas dos grupos de discussão

#### Obrigatória com avaliação, com média a contar para acesso ensino superior

*Guilherme:* ‘ Então agora põe lá ao contrário, ele tem 12 e com educação física tem 14 /15, com a média subia mais um bocadinho e vai entrar para aqueles cursos engenharia ou assim, que pedem a média de 12, e a EF faz a diferença. Educação Física faz a diferença... aí ...aí ... já a Educação Física é importante. É importante para um lado, e não é importante pelo outro. E a questão dos professores é assim, o professor de educação física mau, isso aí, temos que olhar não é só para a educação física, temos que olhar para todos nós’ (FG’-’).

*Kika:* ‘ O reverso da medalha ... se ela é uma disciplina, deve ser obrigatória e deve ser avaliada tal como as outras. Pronto tem que ser levada a sério’ (FG’+e-’).

#### Obrigatória com avaliação, com média sem contar para acesso ensino superior

<sup>32</sup> A cor verde está associada a percepções favoráveis, a cor laranja associada a percepções mais ou menos favoráveis, a rosa e cor bordô, a percepções desfavoráveis de modo ascendente.

*Anacleto:* ‘ Quanto à avaliação que eu há um bocado não disse, a avaliação, epá, pode contar como ... pronto, como diz a xxxx, já não me lembrava disso, contar como uma avaliação, porque é uma disciplina, faz parte do currículo, deve ser avaliada, mas não primar por selecionar pessoas, selecionar sim, para os que vão para a área de desporto ‘ (FG’-’).

*Anacleto:* “E acontece, porém, o seguinte, quando Educação Física começou a entrar como disciplina para avaliar, eu como professora e como mãe, senti que havia ali uma revanche, da parte dos professores de Educação Física. E desculpa X, tu já me conheces, eu vou ser pão pão, queijo queijo. Senti é agora, é a nossa hora e foi. E foi! E como vos disse o meu filho andou aqui cinco anos, tenho uma má memória, uma má experiência, inclusivamente até falei do meu filho portanto, um dos desportos, que é um desporto que é o xadrez que ele praticava, entrou aqui em torneios e campeonatos, aqui no desporto escolar, arranjou-se aqui um núcleo de xadrez, e quando eu fui ter com alguém, que era coordenador na altura, e lhe disse: olha porque não se incentivar aqui o xadrez ? ... xadreeez? Disse-me a colega para mim. Eu digo ponto final parágrafo, fiz uma cruz acabou, tão a entender? Portanto, tem de se jogar com o bom senso de cada um. E mais, os professores de educação, de Educação Física, naquela altura pensava... E vou te dizer XXX, que é verdade. Não foi só nesta escola, foi em várias escolas, foi depois do secundário, o meu filho não fez aqui, fez fora daqui, e as pessoas pensavam, é agora! Não, não é agora!” (FG’-’).

*Zélia:* ‘ Penso que não deve contar para a média, no caso dos alunos que não vão seguir essa vertente, agora quem for para desporto obviamente deverá contar ‘ (FG’+’).

#### Obrigatória sem avaliação

*Bom sucesso:* ‘Nem retenção, nem progressão, nem entrada na faculdade, não deve contar para...’ (FG’+’).

*Leonor:* ‘ No secundário acho que deveria ser uma coisa do género: apto, não apto. Tem positiva, sim. Não tem, contava com uma nota negativa, exatamente para obrigar a fazer... aaaa agora, para médias de faculdade, não devia contar, exceto turmas de desporto’ (FG’+’).

#### Opcional

*Sofia:* ‘ Eu acho que tem haver precisamente com o que se já falou aqui... que antigamente, dantes, os professores sentiam-se diminuídos, e que agora acham que através da nota, e que sentem que aí estão embora, digamos, sua disciplina. É uma questão de afirmação da disciplina, portanto deve ser opcional’ (FG’-’).

*Marta:* ‘ Aliás até acho que no secundário dados estes problemas o melhor até seria, ser facultativa...’ (FG’-’).

A este respeito, verificou-se em dois grupos focais, com percepções favoráveis e desfavoráveis, alterações de posicionamento relativamente a algumas considerações registadas no estudo extensivo. Atente-se nos posicionamentos de Guilherme (FG ‘-’), Anacleto (FG ‘-’) e Sofia (FG’+’). A única explicação que encontramos para esta tomada de posição poderá estar relacionada com a capacidade de reflexão conjunta sobre os temas propostos e a consequente reformulação de posição crítica.

Por outro lado, e observando os depoimentos de Anacleto (FG ‘-’) e Sofia (FG’+’), os professores consideram a existência da disciplina como uma forma de atribuição de estatuto ao professor de EF e à própria disciplina, desvalorizando a sua missão, no sentido do aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento educativo global do aluno (Chomitz et al., 2009; McMurrer, 2007). A avaliação é um instrumento de deliberação pedagógica e deve permitir ao aluno uma apreciação das suas capacidades, estimulando-o a superar as suas dificuldades para alcançar o sucesso na disciplina.

Este facto contraria os relatos anteriores, realizados pelos docentes, acerca das finalidades da EF e do seu papel decisivo na educação global dos alunos nomeadamente, no desenvolvimento e aquisição de competências transversais do currículo escolar dos alunos (e.g., descanso, alimentação, cooperação, respeito), promovendo a formação integral do aluno, como garante para uma participação ativa e crítica na sociedade.

Os pressupostos na avaliação estabelecem essencialmente o contributo que esta pode trazer ao aluno, para a construção de uma imagem consistente das suas competências, estimulando-o para a melhoria do seu desempenho. O objeto na avaliação em EF não é o desempenho performativo dos alunos aliás, há nas orientações programáticas, para todos os níveis de ensino, sobre o processo avaliativo (Jacinto et al., 2001), que garantem por um lado, condições de equidade na avaliação e por outro, definem, de forma inequívoca, o que os alunos devem aprender e atingir, em cada ano e ciclo.

Por outro lado, no que diz respeito à obrigatoriedade da EF sem avaliação, como argumenta Leonor (FG’’+’’), destacamos a título de exemplo a importância que o Sistema Educativo atribui à classificação por si só, como um elemento potenciador para a criação de condições mais favoráveis para a prática desportiva, de AF e da própria EF, em todas as escolas (e.g., melhoria das condições infraestruturais na rede do parque escolar, com introdução dos PNEF, (Bom et al., 1989), aquisição de maior número de recursos materiais

para as escolas do 1º Ciclo, com aplicação das Provas de Aferição de Expressões, e maior preocupação com a realização da prova propriamente dita, por parte dos alunos e encarregados de educação).

Outras considerações, como pode verificar-se pelo depoimento de Marta (FG ‘-’), conferem à avaliação na EF um carácter prejudicial, baixando a média de acesso ao Ensino Superior. Sobre este aspeto, não encontramos nenhuma base científica que confirmasse estas afirmações. E como refere Guilherme (FG ‘-’), pode acontecer que, a nota de EF, até beneficie o aluno. Colocando-se o ónus sobre as competências a adquirir no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), e para os quais a EF tem intervenção em oito das dez competências discriminadas, seria até desejável que o aluno com melhor nota a EF, tivesse garantido o acesso ao Ensino Superior, uma vez que cumpre satisfatoriamente, pelo menos oito requisitos, mencionados para o perfil do aluno. A saber:

- i. *Linguagens e textos* - as competências na área das linguagens e textos implicam a utilização eficaz de diferentes linguagens e símbolos associados às línguas de modo a expressar e representar conhecimento em várias áreas do saber, nomeadamente artísticos;
- ii. *Raciocínio e resolução de problemas* – as competências na área de raciocínio e resolução de problemas fazem referência ao modo como, de forma coerente se acede à informação, se interpretam experiências e se encontram respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias para resolução dos problemas;
- iii. *Pensamento crítico e pensamento criativo* - as competências nesta área implicam produzir e aplicar ideias novas em situações específicas, podendo criar novos contextos;
- iv. *Bem-estar saúde e ambiente* - estas competências referem-se à promoção, desenvolvimento da melhoria da qualidade de vida do indivíduo e da sociedade;
- v. *Relacionamento interpessoal* - as competências nesta área referem-se à interação com os outros, que ocorrem em diferentes contextos sociais e emocionais, possibilitando reconhecimento e a gestão de emoções, construção de relações e estabelecimento de objetivos pessoais e sociais;
- vi. *Saber científico, técnico e tecnológico* - as competências nesta área implicam a mobilização da compreensão de fenómenos científicos e técnicos, tomada de decisão e a participação em fóruns de cidadania;

- vii. *Consciência e domínio do corpo* - as competências neste domínio comprometem a capacidade de o aluno compreender o corpo como um sistema integrado e de o utilizar de forma ajustada aos diferentes contextos;
- viii. *Desenvolvimento pessoal e autonomia* - as competências esperadas dizem respeito aos processos através dos quais se espera que os alunos sejam capazes de estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos, reconhecer áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências, consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia.

Relativamente ao posicionamento sobre a possibilidade da EF ser opcional, recrutamos para a discussão o testemunho de Pires e o papel da escola na garantia de acesso a todos os alunos, para diferentes formas de cultura (UNESCO, 1978).

*Pires*: – “ E é preciso fazer um esforço para se gostar de alguma coisa, para se vir a gostar de alguma coisa. Isto faz-me, faz-me lembrar um bocadinho o jazz, porque no início ninguém gosta, mas depois com um bocadinho de esforço, eu próprio quando era jovem, dizia como é que é possível gostar de jazz, não consigo gostar de jazz, ou seja, comesas a ouvir e comesas a ter a primeira experiência, no caso da Educação Física tem experiência na escola, no caso do jazz comesas a ouvir, depois não paras mesmo de ouvir, então ouves só de vez em quando e na educação física, mesma coisa, é-te dada a oportunidade de experimentar, ah ... não é ? “ (FG'+e-').

Esta afirmação reforça a ideia de que não se faz o que não se sabe, e se não se conhece robustece a possibilidade de ser menos ativo e inviabiliza a possibilidade de uma prática diversificada de AF e desporto, ao longo da vida (Castejón & Giménez, 2015; Mäkinen et al. 2010; UNESCO, 2015).

Estas reflexões, levam-nos a considerar uma vez mais, o papel decisivo da participação dos profissionais de EF, no esclarecimento acerca dos benefícios da AF em geral e da sua relevância para a literacia física, isto é, para a capacidade de mobilização individual conseguida através de competências físicas, atitudes, conhecimento, que valorizem e assumam a responsabilidade para a manutenção da prática de AF, ao longo da vida (NASPE, 2004).



## 1.5 Responsabilidade da escola na promoção de estilos de vida ativos

Centremos, por último, a atenção sobre a percepção dos docentes acerca da responsabilidade da escola na promoção de estilos de vida ativos.

De acordo com os excertos, pode concluir-se a existência de dois níveis de responsabilidade. Segundo os docentes, cabe à escola a responsabilidade de proporcionar oportunidades de prática de AF, esta foi a referência mais evidenciada por parte dos docentes, com sessenta e seis menções, e apenas uma, no grupo com percepções negativas (fig. 9). Por outro lado, a escola tem um papel essencial na educação dos alunos para um estilo de vida ativo (vinte sete referências).

### Oportunidades de prática

*Black Mountain:* ‘Eu acho efetivamente que deveria criar, mais... mais espaços, e quando digo os espaços não digo tanto físicos, mais momentos portanto para, que portanto ... em primeiro lugar os seus profissionais, tivessem também possibilidade de uma maior participação, do maior envolvimento, portanto aaa ... nesta área ... mas por outro lado, também criar mais oportunidades também para desenvolver atividades práticas desportivas fora dos tempos... embora reconhecendo, que além, das aulas há já bastantes espaços, e acho que esta é ... isto que é experiência, pode ser potenciado, comercializado.’ (FG’+’).

*Fita:* ‘As atividades, as caminhadas, o descobre coisas novas, por acaso era uma ideia gira as escolas uma vez por semana fazerem, depende das zonas... aqui até nem estamos muito longe de XXX e fazer assim uns percursos divertidos. Eu sei, numa escola secundária perto da nossa que faz uma vez por ano, uma caminhada por XXX, com alunos e professores’ (FG’+e-’).

### Educar para estilos de vida ativos

*Guilherme:* ‘eu acho isso aí completamente reprovável ... educação física no final, eles tem que saber que a regra é, a seguir ao desporto, é tomar banho, porque se eles não o fazem na escola ... (FG’-’).

*Soledade:* ‘ Mas motivar ... eles também tem que ter tempo não é, para tomar banho, que é impossível...’ (FG’-’).

*Black Mountain:* ‘ Eu acho primeiro lugar que é uma consciência importante a nível do agrupamento todo, a nível da importância, da educação para a saúde, valorizando o desporto como estratégia importante, nesse princípio.’ (FG’+’).

*Jacinta:* ‘ E todos nós, independentemente de ser a EF, porque nessa área até envolve os campos, portanto, está mais direcionado para os colegas de EF, mas acho que cabe a todos nós, incutir bons hábitos, saudáveis aos nossos alunos. ‘ (FG’+’).

A responsabilidade da escola, em formar cidadãos bem-educados fisicamente, deverá exercer-se em primeiro lugar por uma questão de direito. O direito à educação, garantido pela lei (e.g., Direitos Humanos, 1948; Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959; Constituição Portuguesa, 2005; Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986), consagra a proteção de indivíduos e grupos, contra atos que interfiram nas liberdades fundamentais e dignidade humana. A escola, enquanto instituição privilegiada, é o único garante democrático, para que todo o ser humano tenha o direito fundamental à EF, AF e ao desporto, sem sofrer discriminação de género, orientação sexual, língua, religião, raça, política ou outra (UNESCO, 2015).

Da análise destacamos, o facto de apenas um docente, no grupo focal com percepções desfavoráveis, mencionar como responsabilidade da escola a criação de oportunidades de prática. A nossa reflexão estabelece-se essencialmente, com base em critérios de dimensão social, fundamentada por valores universais partilhados e no respeito pelos direitos humanos e dignidade da pessoa. A escola deve ser uma estrutura integradora e consagrar oportunidades de desenvolvimento pessoal, no domínio da cultura física, independentemente do género, classe social, etnia ou religião, minimizando possíveis desigualdades sociais existentes. Por este motivo, a escola deve inequivocamente, assegurar climas favoráveis para a prática de AF e desportiva.

Por outro lado, e aparentemente, existem diferentes interpretações da leitura do PE, que se refletem no pensamento, nas atitudes e nas práticas de modos diferenciados, revelando-se como uma barreira para a implementação e definição de estratégias, que contribuam para a criação de uma cultura de escola, que seja promotora de prática de AF, para todos (Everard, Morris & Wilson, 2004). A ausência de referências sobre este aspeto reflete, uma vez mais, o estatuto da EF, em contexto escolar, podendo refletir-se terminantemente, na criação de constrangimentos para o estabelecimento estratégico de medidas pedagógicas e económicas, que visem a definição de prioridades, para a promoção e desenvolvimento de climas favoráveis para a prática de AF, da EF e do DE (e.g., proibição de jogar nos intervalos, pouco investimento na manutenção dos campos exteriores). Como consequência, alunos menos ativos, nomeadamente as raparigas, alunos com necessidades educativas especiais e os alunos de estratos sociais mais baixos, terão maior probabilidade em manter índices de AF reduzidos.

Apesar de os documentos oficiais dos agrupamentos (e.g. PE), contemplarem a intenção em desenvolver um aluno ativo e saudável, as práticas não parecem ser concordantes com este desígnio, nomeadamente, ao nível do RI das escolas, nos quais são apresentadas restrições para a prática das atividades físicas e desportivas nos momentos de lazer dos alunos, ainda que seja reconhecida como uma estratégia complementar no aumento dos índices de AF e na consequente melhoria da saúde pública como referem vários autores (McMullen et al., 2015; Quaresma et al., 2014).

Atente-se, para os depoimentos de *Black Mountain* e *Fita*, sobre a necessidade de se criarem espaços e momentos, para a prática das atividades físicas, reforçando a ideia de que, a escola deve ser capaz de desenvolver estratégias que permitam e promovam a participação, não só dos alunos, mas como também dos professores e outros elementos da comunidade educativa e que podem ser de vária ordem (e.g., transporte/deslocação ativa, intervalos ativos durante as aulas das outras disciplinas, valorização e motivação para a participação no desporto escolar e atividades de carácter interno e externo à escola).

Na sequência, consideramos ser decisivo, uma responsabilização coletiva (Cale et al., 2016; Jourdan, McNamara, Simar, Geary & Pommier, 2010; Rezende et al., 2015) no cumprimento das metas definidas no PE. Por esta razão, será de capital interesse, a consciencialização dos agrupamentos, através dos seus diretores, sobre a importância desta temática, não só na consecução dos objetivos plasmados no PE, mas também, como refere *Black Mountain*, por ser uma parte da valorização da AF, como fator de educação para a saúde, outra responsabilidade conferida à escola - Educar para estilos de vida ativos e saudáveis.

Nesta dimensão foram ainda realçadas as questões de higiene e o tempo limitado para a efetivar. Em relação a este último aspeto, verificamos a existência de duas realidades distintas, através da consulta dos documentos disponibilizados pelos respetivos agrupamentos. No agrupamento 1, a disciplina de EF, estava contemplada no currículo do aluno, em contra horário e em dias não consecutivos, apesar do número reduzido de instalações (e.g., campos, balneários) e oferta desportiva escolar diversificada. No agrupamento 2, esta consideração não foi observada na construção dos horários dos alunos. A maioria das turmas tinha EF em dias consecutivos, apesar da oferta de instalações e balneários ser suficiente para poder permitir a presença de pelo menos quatro turmas, por tempo letivo. Por outro lado, foi possível verificar que os dois agrupamentos não asseguravam as questões relacionadas com o tempo útil da aula de EF, nos blocos de quarenta e cinco minutos, uma vez que, as horas de entrada e saída eram as mesmas entre mudança de disciplinas.

De acordo com a perspetiva ecológica segundo alguns investigadores (Devís-Devís et al., 2015; O'Connor et al., 2012; Sallis & Owen, 2015), os fatores ambientais, quer sejam físicos (e.g., instalações), sociais (e.g., apoio social e normativo) ou institucionais (e.g., horários, regras) podem ser determinantes, no encorajamento e motivação para estilos de vida ativos (Cale, et al., 2016; Jourdan, Samdal, Diagne & Carvalho, 2008). Isto é, para além da responsabilidade dos docentes de EF, na criação de estilos de vida ativos, todo o ambiente escolar é decisivo, como aliás, concluem vários autores (McMullen et al., 2015; Morton et al., 2015).

A responsabilidade da escola passa inequivocamente pela elaboração dos horários que viabilizem não só, a possibilidade do número mínimo de sessões semanais, garantindo o tempo útil por sessão, bem como, a forma como são distribuídas ao longo da semana, por motivos que se prendem com a aplicação dos princípios do treino e o desenvolvimento da condição física, na perspetiva de saúde. Esta parece ser no imediato, uma medida exequível e deverá ser aplicada como uma estratégia fundamental na promoção e desenvolvimento da AF em contexto escolar.

A escola deve assumir o seu papel enquanto estrutura social integradora e garantir oportunidades de desenvolvimento pessoal, no domínio da cultura física, independentemente do género, classe social, etnia ou religião, reduzindo possíveis desigualdades sociais existentes. Por esta razão, deve desenvolver um plano estratégico que envolva decisões pedagógicas e económicas que visem a definição de prioridades para a promoção e desenvolvimento de climas favoráveis para a prática da EF, do DE e da AF, em geral. Que assegurem a promoção de climas favoráveis para a prática de AF, que possibilite a todas crianças e jovens a oportunidade de adquirirem conhecimentos, competências e desenvolverem atitudes e valores (e.g., responsabilidade, integridade, curiosidade, reflexão, cidadania, e liberdade), essenciais, através de diferentes formas de participação de AF, de forma ativa e democrática, ao longo da vida.

Resumindo e com ajuda do navegador de conexões entre códigos (fig. 11, 12 e 13), que agregam ligações entre categorias, podemos constatar que:

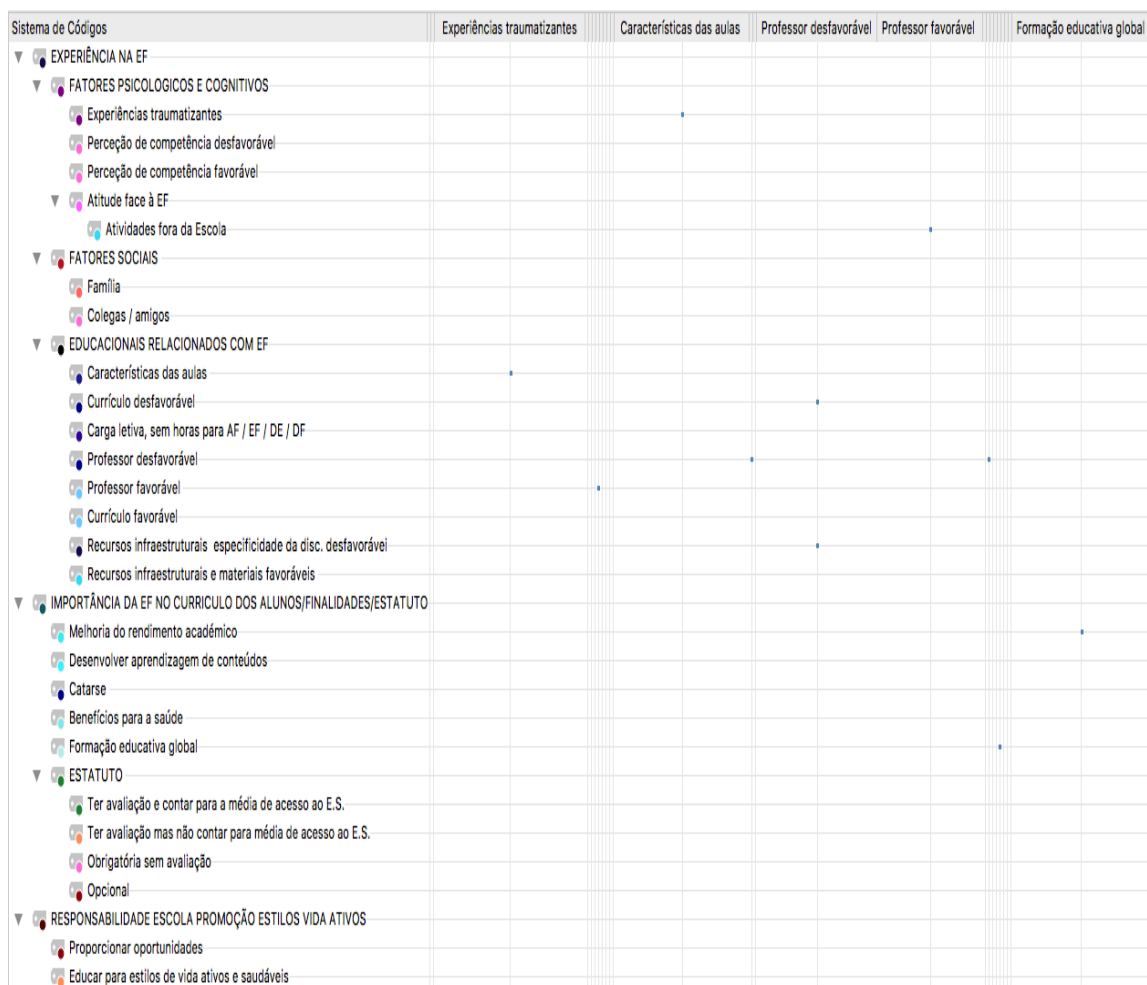


Figura 11 - Navegador de conexões entre códigos, grupo focal com percepções desfavoráveis

- Os docentes pertencentes ao grupo focal com percepções desfavoráveis, sempre que mencionam questões relacionadas com as suas experiências mais traumatizantes, relacionam com as características das aulas, com o currículo e com percepções favoráveis e desfavoráveis acerca do professor e com recursos infraestruturais. Consideram as atividades fora da escola benéficas e associam-nas às percepções favoráveis ao nível do professor. No que diz respeito ao benefício da AF e do desporto sobre o rendimento escolar, consideram-no no ponto da formação global do aluno.

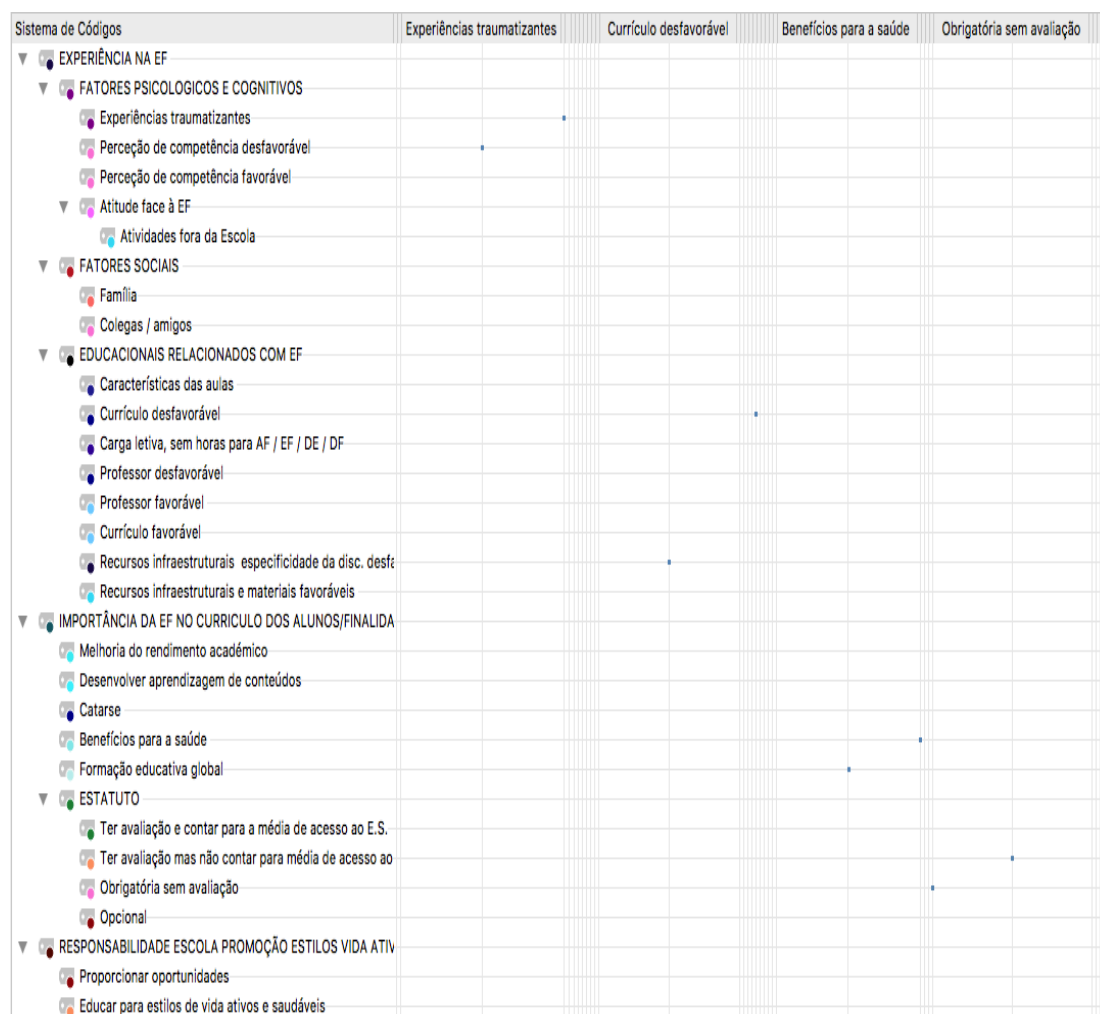


Figura 12 - Navegador de conexões entre códigos grupo focal com percepções favoráveis.

- Já os docentes pertencentes ao grupo focal com percepções favoráveis, associam aos aspetos relacionados com a percepção de competência desfavorável as suas experiências traumatizantes. Estabelecem relações desfavoráveis entre os recursos disponibilizados e o currículo experienciado. Valorizam a EF para formação global do aluno e como fator de saúde. Posicionam-se relativamente à obrigatoriedade da disciplina favoravelmente, embora alguns considerem que possa ser realizada sem avaliação.

Sistema de Códigos	Atitude face à EF	Currículo desfavorável	Recur...	Educar para estilos de vida ativos e saudáveis
EXPERIÊNCIA NA EF				
FATORES PSICOLÓGICOS E COGNITIVOS				
Experiências traumatizantes				
Perceção de competência desfavorável				
Perceção de competência favorável				
Atitude face à EF				
Atividades fora da Escola				
FATORES SOCIAIS				
Família				
Colegas / amigos				
EDUCACIONAIS RELACIONADOS COM EF				
Características das aulas				
Currículo desfavorável				
Carga letiva, sem horas para AF / EF / DE / DF				
Professor desfavorável				
Professor favorável				
Currículo favorável				
Recursos infraestruturais - especificidade da disc. desfavorável				
Recursos infraestruturais e materiais favoráveis				
IMPORTÂNCIA DA EF NO CURRÍCULO DOS ALUNOS/FINALIDADES/ESTATUTO				
Melhoria do rendimento académico				
Desenvolver aprendizagem de conteúdos				
Catarse				
Benefícios para a saúde				
Formação educativa global				
ESTATUTO				
Ter avaliação e contar para a média de acesso ao E.S.				
Ter avaliação mas não contar para média de acesso ao E.S.				
Obrigatória sem avaliação				
Opcional				
RESPONSABILIDADE ESCOLA PROMOÇÃO ESTILOS VIDA ATIVOS				
Proporcionar oportunidades				
Educar para estilos de vida ativos e saudáveis				

Figura 13 - Navegador entre códigos, grupo focal com perceções favoráveis e desfavoráveis

Por último, os docentes pertencentes ao grupo focal com as duas perceções, relacionam as características das aulas com a atitude face à EF. Percecionam o currículo como desfavorável embora a perceção sobre o professor seja favorável. Consideram que a finalidade da EF está relacionada com os benefícios para a saúde, e por último, conferem à escola a responsabilidade em educar para estilos de vida ativos.

O quadro 22, dá-nos a conhecer a relação entre as variáveis e os códigos de cada documento, género e idade, permitindo-nos de forma resumida realçar aspetos mais refletidos durante a realização dos grupos focais (e.g., FG'+'; FG'-'; FG'+e -'), considerando as variáveis género e idade.

Quadro 21 - Tabela de contingência, relação entre as variáveis gênero e idade e os códigos em cada documento.

	FG ‘-’	FG²+’	FG²+e-’	Masc.	Fem.	idade < 44	idade >45
<b>EXPERIÊNCIA NA EF</b>							
<b>FATORES PSICOLÓGICOS E COGNITIVOS</b>							
Experiências traumatizantes	10,7%	10,7%	<b>17,9%</b>	3,6%	<b>17,9%</b>	17,9%	<b>21,4%</b>
Percepção de competência desfavorável	<b>21,4%</b>	7,1%	7,1%	3,6%	<b>25,0%</b>	14,3%	<b>21,4%</b>
Percepção de competência favorável	<b>17,6%</b>	11,8%	5,9%	5,9%	<b>23,5%</b>	11,8%	<b>23,5%</b>
Atitude face à EF	<b>18,2%</b>	9,1%	9,1%	4,5%	<b>22,7%</b>	15,9%	<b>20,5%</b>
Atividades fora da Escola	12,5%	<b>12,5%</b>	12,5%	0,0%	<b>25,0%</b>	12,55%	<b>25,0%</b>
<b>FATORES SOCIAIS</b>							
Família	13,0%	8,7%	<b>17,4%</b>	4,3%	<b>17,4%</b>	17,4%	<b>21,7%</b>
Colegas / amigos	6,7%	13,3%	<b>20,0%</b>	6,7%	<b>13,3%</b>	<b>26,7%</b>	13,3%
<b>EDUCACIONAIS</b>							
<b>RELACIONADOS COM EF</b>							
Características das aulas	<b>18,0%</b>	8,0%	12,0%	4,0%	<b>20,0%</b>	<b>20,0%</b>	18,0%
Currículo desfavorável	<b>16,4%</b>	9,8%	11,5%	3,3%	<b>21,3%</b>	18,0%	<b>19,7%</b>
Carga letiva, sem horas para AF / EF / DE / DF	0,0%	0,0%	<b>50,0%</b>	0,0%	0,0%	<b>50,0%</b>	0,0%
Professor desfavorável	<b>18,4%</b>	13,2%	2,6%	5,3%	<b>26,3%</b>	7,9%	<b>26,3%</b>
Professor favorável	<b>17,9%</b>	3,6%	<b>17,9%</b>	3,6%	<b>17,9%</b>	<b>21,4%</b>	17,9%
Currículo favorável	<b>14,3%</b>	9,5%	14,3%	4,8%	<b>19,0%</b>	14,3%	<b>23,8%</b>
Recursos infraestruturais especificidade da disciplina desfavoráveis	11,1%	<b>14,8%</b>	11,1%	3,7%	<b>22,2%</b>	11,1%	<b>25,9%</b>
Recursos infraestruturais e materiais favoráveis	13,0%	8,7%	<b>17,4%</b>	0,0%	<b>21,7%</b>	<b>21,7%</b>	17,4%
<b>FINALIDADES</b>							
Melhoria do rendimento escolar	9,5%	<b>14,3%</b>	<b>14,3%</b>	9,5%	<b>14,3%</b>	<b>19,0%</b>	<b>19,0%</b>
Desenvolver aprendizagem de conteúdos	<b>33,3%</b>	0,0%	0,0%	<b>33,3%</b>	0,0%	<b>33,3%</b>	0,0%
Catarse	7,1%	7,1%	<b>28,6%</b>	0,0%	<b>14,3%</b>	<b>28,6%</b>	14,3%
Benefícios para a saúde	12,0%	12,0%	<b>14,0%</b>	4,0%	20,0%	16,0%	<b>22,0%</b>
Formação educativa global	<b>13,5%</b>	<b>13,5%</b>	9,6%	5,8%	<b>21,2%</b>	13,5%	<b>23,1%</b>
<b>ESTATUTO</b>							
Ter avaliação e contar para a média de acesso ao ES	10,5%	5,3%	<b>26,3%</b>	<b>10,5%</b>	5,3%	<b>31,6%</b>	10,5%
Ter avaliação mas não contar para média de acesso ao ES	<b>13,2%</b>	11,3%	<b>13,2%</b>	5,7%	<b>18,9%</b>	17,0%	<b>20,8%</b>
Obrigatória sem avaliação	11,8%	<b>17,6%</b>	5,9%	0,0%	<b>29,4%</b>	11,8%	<b>23,5%</b>
Opcional	<b>29,2%</b>	4,2%	0,0%	4,2%	29,2%	8,3%	<b>25,0%</b>
<b>ESCOLA</b>							
<b>PROMOÇÃO</b>							
<b>ESTILOS VIDA ATIVOS</b>							
Proporcionar oportunidades	2,4%	<b>19,0%</b>	<b>19,0%</b>	2,4%	<b>16,7%</b>	19,0%	<b>21,4%</b>
Educar para estilos de vida ativos e saudáveis	15,8%	5,3%	<b>18,4%</b>	7,9%	<b>13,2%</b>	<b>26,3%</b>	13,2%

Assim, é possível verificar que relativamente aos aspetos relacionados com as experiências traumatizantes, o grupo focal cujas referências surgem com maior impacto, é no FG²+e-’, (17,9%), sendo as professoras as que mais importância dão a este fator (17,9%) e



acima dos 45 anos (21,4%).

Relativamente à percepção de competência desfavorável, surge essencialmente no grupo focal FG'- (21,4%), mencionado pelas professoras (25%), com idades superiores a 45 anos (21,4%). A percepção de competência favorável também surge maioritariamente no grupo focal FG'- (17,6%), mais uma vez, são as docentes do género feminino que mais referem este aspeto (23,5%) e acima dos 45 anos (23,5%).

As docentes do género feminino (22,7%), com idade superior a 45 anos (20,5%), pertencentes ao grupo focal FG'- atribuem maior relevo no que diz respeito à atitude face à EF (18,2%). As atividades fora da escola, surgem com igual importância para os três grupos focais (12,5%), com maior importância para os elementos do género feminino (25%), com idades superiores a 45 anos (25%).

No que diz respeito à família, os docentes pertencentes ao grupo focal FG'+e- (17,4%) dos docentes do género feminino e com idades superiores a 45 anos (21,7%). Os amigos são o fator mais referenciado pelos elementos pertencentes ao grupo focal FG'+e- (20%), do género feminino (13,3%), e com idades inferiores aos 45 anos (13,3%).

As características das aulas têm mais relatos no grupo focal FG'- (18%), pelos elementos pertencentes ao género feminino (20%) e com idades inferiores aos 45 anos (20%).

O currículo desfavorável surge igualmente no grupo focal FG'-, pelos elementos pertencentes ao género feminino (21,3%) e com idades superiores aos 45 anos (19,9%). O currículo tem mais referências favoráveis no grupo focal FG'- (14,3%), e predominantemente por professores do género feminino (19%) e com idades superiores aos 45 anos (23,8%).

O professor como fator desfavorável surge essencialmente no grupo focal FG'- (18%), pelos professores dos dois géneros (20%), e com idades superiores aos 45 anos (26,3%). O professor como fator favorável surge essencialmente, nos grupos focais FG'- (17,9%), e FG'+e- (17,9%), predominantemente por professores do género feminino (17,9%) e com idades inferiores aos 45 anos (21,4%). As referências à carga horária de EF ou DE surgem somente no grupo focal FG'+e-, unicamente pelos elementos do feminino (50%) e com idades inferiores aos 45 anos (50%).

As referências desfavoráveis relativas às infraestruturas são mais sinalizadas pelo grupo focal FG'+ (14,8%), pelos indivíduos do género feminino (22,2%), com idades superiores aos 45 anos (25,9%). No que concerne as referências favoráveis relativas às

infraestruturas são mais sinalizadas pelo grupo focal FG'+e-' (17,4%), exclusivamente pelos indivíduos do género feminino (21,7%), com idades inferiores aos 45 anos (21,7%).

Os docentes pertencentes aos grupos focais FG'+ e FG'+e-' (14,3%), são os que maior enfoque dão à finalidade da disciplina estar relacionada com a melhoria do rendimento escolar (14,3%), nomeadamente as docentes do género feminino (14,3%), e de todas as idades (19%). O desenvolvimento de aprendizagens de conteúdos é exclusivo do grupo focal FG'-' (33,3%), exclusivamente pelos docentes do género masculino (33,3%), com idade inferior a 45 anos (33,3%). A função de catarse é referida predominantemente no grupo focal FG'+e-' (28,6%), pelas docentes do género feminino (14,3%), e com idade inferior a 45 anos (28,6%). Benefícios para a saúde é mencionado essencialmente pelo grupo focal FG'+e-' (14%), pelas docentes do género feminino (20%), e com idade superior a 45 anos (22%). Por último, a formação educativa global, é referida pelos grupos focais FG'+ e FG'-' (13,5%), pelas docentes do género feminino (21,3%), e com idade superior a 45 anos (23,1%).

No que diz respeito à avaliação, a análise relativamente ao facto de ter avaliação, ser obrigatória e contar para a média de acesso ao Ensino Superior, situou-se no grupo focal FG'+e-' (26,3%), pelos docentes do género masculino (10,5%), e com idade inferior a 45 anos (31,6%). Por oposição, a análise sobre ter avaliação, ser obrigatória e não contar para a média de acesso ao Ensino Superior, situou-se nos grupos focal FG'-' e FG'+e' (13,2%), pelos docentes do género feminino (18,9%), e com idade superior a 45 anos (20,8%). A maior referência sobre a obrigatoriedade da disciplina sem avaliação decorreu no grupo focal FG'+ (17,6%), exclusivamente pelos elementos do género feminino (29,4%), e com idade superior a 45 anos (23,5%). Por fim, o facto de a disciplina poder ser opcional foi alvo de reflexão, maioritariamente no grupo focal FG'-', (29,2%), pelos elementos do género feminino (29,2%), e com idade superior a 45 anos (25%).

A responsabilização da escola em proporcionar mais oportunidades de prática de AF para os alunos foi base de análise nos grupos focais FG'-' e FG'+e' (19%), pelos elementos do género feminino (16,7%), e com idade superior a 45 anos (21,4%).

Educar para estilos de vida ativos e saudáveis foi alvo de maior reflexão no grupo focal FG'+e-' (18,4%), pelos elementos do género feminino (13,2%), e com idade inferior a 45 anos (26,3%).

## CONCLUSÕES

Este capítulo apresenta as conclusões dos dois estudos em função dos objetivos definidos. As recomendações finalizam a nossa investigação, apresentando algumas sugestões de investigação futura.

Relativamente às perceções dos docentes foi possível concluir que:

- i. Relativamente às experiências anteriores cerca de 55% dos professores menciona ter tido uma má ou muito má experiência na EF. Um grupo restrito refere ter uma muito boa experiência. Pode concluir-se que os fatores mais relacionados com experiências positivas estão associados aos aspetos associados com planeamento e organização da aula, nomeadamente com o professor (e.g., competência técnica e relação professor aluno), currículo (e.g., jogos desportivos coletivos/competição para os docentes do género masculino, atividades gímnicas e dança para elementos do género feminino) e perceção de competência favorável. Os docentes cujos relatos sobre as suas experiências são desfavoráveis salientam como fatores favoráveis os aspetos relacionados com os benefícios colhidos. Porém, destacam o professor (e.g., falta de competência técnica, desconhecimento sobre os objetivos das tarefas), o currículo e organização da aula (e.g., jogos desportivos coletivos/competição, formação de grupos homogéneos, atletismo/corrída), a perceção de competência baixa e experiências traumatizantes (e.g., medo, terror), a par da utilização de equipamento específico e transporte do mesmo, como fatores desfavoráveis para a construção destas perceções.
- ii. A maioria dos docentes perceciona como principal finalidade da EF a ‘promoção de estilos de vida ativos’, logo seguida pela opção de que ‘serve para libertar energias para que os alunos possam estar mais atentos nas outras disciplinas’. Esta função de catarse é assumida, essencialmente, pelos professores cujas experiências foram desfavoráveis, apontando para uma clara desvalorização sobre o valor pedagógico da EF. A ‘promoção de aprendizagens de técnicas desportivas’ e a ‘promoção de boas condutas morais’, são as finalidades menos elegidas e exprimem a desvalorização das aprendizagens referentes a um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, na sua dimensão cultural. Refletem o menor conhecimento sobre os

benefícios alcançados através da prática da EF, no desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, bem como, a promoção da formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas.

- iii. De um modo geral, pode afirmar-se que os professores consideram que a EF deve ter avaliação, embora não sejam favoráveis à ideia, de que esta possa contar para a ponderação na média de acesso ao Ensino Superior. As professoras são, no entanto, as que possuem uma perceção mais favorável acerca desta possibilidade. Por outro lado, os professores do departamento de filosofia, geografia, psicologia e história são quem percecionam de modo mais favorável a questão da nota de EF contar para a ponderação na média de acesso ao Ensino Superior. Uma minoria refere que a disciplina deve ser opcional ou não têm opinião e pertencem essencialmente ao departamento de expressões, e têm associados relatos de experiências desfavoráveis. A argumentação tem como base a menor performance desportiva por parte dos alunos e desta poder condicionar o acesso ao Ensino Superior.
- iv. Os docentes consideram a EF uma disciplina relevante no currículo dos alunos, embora as primeiras escolhas incidam no português, na matemática, no inglês e nas ciências naturais e só em 5º lugar elegem a EF. Justificam a sua importância realçando os aspetos relacionados com a formação global do aluno (e.g., cooperação, respeito, boas condutas morais).
- v. A maioria dos docentes não sabe identificar as recomendações de AF, para si e para os seus alunos. Referem que os alunos devem praticar AF, três ou duas vezes por semana, com uma intensidade moderada e uma duração inferior a 60 minutos. O desconhecimento sobre recomendações para si próprio revela-se um pouco superior. No entanto, se se considerar que a maioria elege como frequência duas ou três vezes por semana, com uma duração que oscila entre 30 a 45 minutos, o somatório totaliza a duração prescrita. Embora não tenha sido este o critério de acerto. Relativamente à intensidade a maioria considera que deve ser moderada.
- vi. No que diz respeito aos benefícios da AF e do desporto sobre o rendimento escolar a

generalidade dos docentes refere que a prática de AF e desportiva beneficia o rendimento escolar, e um grupo mais reduzido posiciona-se de modo neutral, referindo que nem beneficia nem prejudica. Uma minoria refere que a prática de AF e o desporto prejudicam o rendimento escolar ou não têm opinião sobre o assunto; os docentes com piores perceções são, na sua maioria, docentes com experiências desfavoráveis na EF. No entanto, a maioria percebe de modo desfavorável o facto da nota de EF poder contar na ponderação de acesso ao Ensino Superior.

- vii. A referência expressa no PE dos agrupamentos, relativamente ao perfil do aluno ativo, parece não merecer por parte das instituições escolares a mesma valorização que as notas alcançadas em matemática e português. Esta situação ocorre em consequência da concretização de autonomia pedagógica atribuída às escolas, valorizando-as através da atribuição de um crédito horário<sup>33</sup>, pelos progressos obtidos. A atribuição de horas de crédito horário semanal, depende de um conjunto de fatores, nomeadamente, a evolução dos resultados escolares, a aferição dos resultados internos com os externos, o sucesso escolar atingido pelos alunos, o número de turmas, a redução da percentagem de alunos em abandono, ou em risco de abandono escolar, para a aferição do crédito horário semanal adicional a atribuir para atividades pedagógicas. Enquanto o valor da promoção de estilos de vida ativos e da saúde não forem uma preocupação igualmente importante no desenvolvimento dos alunos, a questão manter-se-á, a nosso ver, inalterável.
- viii. Relativamente à responsabilização da Escola sobre a promoção de hábitos de vida ativa, os docentes consideram que a responsabilidade da escola deve residir essencialmente na criação de oportunidades de prática, embora sejam essencialmente os professores pertencentes ao grupo focal com perceções favoráveis a elegerem este critério. Esta realidade pode significar uma menor amplitude na mediação pedagógica ao nível da promoção e desenvolvimento de climas favoráveis à AF. A nosso ver, o entendimento dos docentes sobre a designação “responsabilidade da escola” está centrado exclusivamente para a responsabilidade das direções dos agrupamentos e ou Departamentos disciplinares de EF.

---

<sup>33</sup> Despacho Normativo n.º 10-A/2015

- ix. Educar para estilos de vida ativos foi outra consideração mencionada pelos docentes. Nos três grupos focais foi referido que a escola, enquanto instituição, e o Departamento de EF, deveriam ser as estruturas centrais para promover e desenvolver este compromisso, mencionando para o efeito o PAA e as diversas iniciativas realizadas pelos Departamentos de EF, isentando assim, uma responsabilização coletiva na definição de um eixo estratégico para a concretização deste objetivo.
- x. Relativamente aos perfis de professores, foi possível identificar três grupos. Um primeiro grupo basicamente constituído por indivíduos do género feminino, cujo nível académico é caracterizado pela licenciatura, com idades acima dos 45 anos, principalmente docentes de matemática e português. Atribuem como principal finalidade da EF a promoção de estilos de vida ativos embora, também considerem que deve promover aprendizagens e aperfeiçoamento das técnicas desportivas com boas e más experiências na EF, ou nem boas nem más experiências. Mencionam também que a disciplina pode ser opcional ou obrigatória com avaliação, sem que a média conte para acesso ao ES, e afirmam que a prática de AF e o desporto não prejudicam o rendimento escolar. Não praticam AF.
- Um segundo grupo, basicamente constituído por docentes do género feminino, licenciados, e maioritariamente pertencentes ao escalão etário acima dos 45 anos, na sua maioria não conhece as recomendações de AF e pertencem essencialmente aos grupos de Matemática, Físico-química, Educação Visual e Tecnológica e Português. Neste grupo, ainda que a finalidade mais referida seja a promoção de estilos de vida ativos, também consideram que esta sirva para promover boas condutas morais. Neste grupo os docentes indicam ter um estilo de vida ativo, e muito boas experiências. Concomitantemente, mencionam que a disciplina deve ser obrigatória com avaliação, contando a médias para o acesso ao Ensino Superior, e referem que a prática de AF e o desporto beneficiam o rendimento escolar. Por último, o terceiro grupo é predominantemente constituído por docentes do género feminino com grau académico de licenciatura, embora se concentrem neste grupo os professores com grau de mestre e doutor. Desconhecem maioritariamente as recomendações e têm idades superiores a 45 anos. Este grupo é constituído por docentes de Português, Inglês, Filosofia e Físico-química. Tal como nos grupos anteriores, a promoção de estilos de vida ativos é

também assinalada pela maioria dos docentes como finalidade da EF, embora a função de catarse também seja assinalada. Mais de metade menciona não praticar AF e a maioria afirma ter tido uma má experiência na EF. Destaca-se ainda que, neste último grupo, os docentes consideram que a disciplina deve obrigatória sem avaliação e referem que a prática da AF e o desporto são prejudiciais no rendimento escolar.

Deste modo, e com suporte no modelo social ecológico na escola (O'Connor et al., 2012), e com recurso à utilização de metodologia quantitativa e qualitativa, foi possível compreender de modo mais aprofundado os fatores sinalizados pelos professores acerca da perceção sobre o valor da disciplina, introduzindo na investigação um carácter inovador acerca desta temática, dando resposta às nossas perguntas iniciais:

- i. *Que perceções acerca da Educação Física possuem os professores das outras áreas disciplinares?*
- ii. *Que fatores possibilitam ou inviabilizam, na escola, a educação para criação e promoção de estilos de vida ativos?*

Sumariamente, e em resposta às nossas perguntas de partida podemos concluir que:

- os professores com melhores experiências em EF, tendencialmente, percecionam de forma mais favorável o valor da disciplina, consideram que a AF pode beneficiar o rendimento escolar, e reconhecem o valor pedagógico na avaliação na disciplina, podendo influenciar e participar na promoção de climas favoráveis para a prática de AF.
- Pelo contrário, professores cujas experiências foram menos favoráveis ou traumatizantes, não reconhecem o valor pedagógico da disciplina, atribuem à disciplina uma menor valorização no que diz respeito às suas finalidades e obrigatoriedade no currículo escolar e consequente avaliação. Ajuízam ainda a prática de AF e o desporto como prejudicial no rendimento escolar dos alunos.

Na escola estas perceções, podem atuar como barreiras à criação de climas favoráveis à prática de AF. Este indicador pode, em contexto escolar, ser um fator desfavorável para a determinação articulada de medidas pedagógicas que visem a definição de prioridades para o desenvolvimento de ações de promoção e educação para estilos de vida ativos.

## Recomendações

Perante os principais resultados obtidos na presente investigação sinaliza-se um conjunto de aspetos que podem favorecer a prática pedagógica e que podem vir a ser particularmente úteis para a criação de climas institucionais promotores de AF, na escola.

A promoção e desenvolvimento de estilos de vida ativos é uma responsabilidade da escola enquanto instituição social. No entanto, depende da conjugação de vários fatores e da dinâmica que se estabelece entre eles. Os professores das outras áreas curriculares podem constituir-se como barreiras ou elementos facilitadores na promoção e desenvolvimento de ambientes favoráveis à prática da EF e de AF. Para que possam atuar como elementos favoráveis na criação de estilos de vida ativos e saudáveis, será fundamental que os profissionais de EF participem nas escolas junto da comunidade educativa, nos clubes e nos diversos centros de intervenção, na divulgação e esclarecimento acerca das finalidades e benefícios da EF, do desporto e da AF e do seu contributo pedagógico para a formação integral dos alunos, nomeadamente ao nível da saúde.

Consideram-se três perspetivas de intervenção diferenciadas:

- ix. *Departamento de EF*: no que diz respeito à sua prática pedagógica, em sala de aula e no que se refere ao seu papel decisivo relativamente à capacidade de diálogo com os colegas das outras áreas curriculares e restante comunidade sobre o valor educativo da disciplina e o impacto que esta poderá ter na qualidade de vida dos alunos (Gomes et al., 2016).
- x. *Instituições de formação e formadores*: Considerando os comentários anteriores, apresenta-se como requisito essencial que estas visem o aprovisionamento das competências necessárias para que os docentes sejam capazes de estruturar e desenvolver nas escolas um ensino de qualidade em EF (Carreiro da Costa 2010; SHAPE, 2015; UNESCO, 2015). Por outro lado, deve ser valorizado o processo de formação contínua, como uma premissa essencial na melhoria da atividade pedagógica (Carreiro da Costa, 2007, SHAPE, 2015; UNESCO, 2015), com carácter transversal, que permita a cada docente participar e contribuir de forma interdisciplinar, para a formação do perfil do aluno à saída da escolaridade



obrigatória, nomeadamente num aluno cujos valores passem pela prática de AF ao longo da vida;

- xi. Institucionais e Políticas:* Estabelecimento de consensos e compromissos institucionais e políticos, no contexto educativo e de saúde pública, acerca da importância da AF, enquanto fator de saúde, para que possam ser executadas diferentes estratégias que permitam favorecer e potenciar de climas de promoção e desenvolvimento de estilos de vida ativos nas escolas, com a participação de diversos agentes (e.g., professores, pais, clubes, centros de saúde).

*Departamento de EF:*

- i. Proporcionar experiências agradáveis e diversificadas no quadro da oferta das diferentes atividades físicas, num clima encorajador e entusiasta.
- ii. Promover oportunidades de participação para todos os alunos, destacando nas questões relativas à competição as relacionadas com o desafio e com o processo, em detrimento do produto, sugerindo-se o estabelecimento de climas motivacionais orientados para a mestria e climas emocionais positivos. Garantir a participação das raparigas no domínio das atividades físicas e dos alunos com necessidades educativas especiais. Por outro lado, garantir uma adequada formação de grupos, privilegiando a constituição de grupos heterogêneos assegurando um critério de participação inclusivo, estimulando o desenvolvimento do respeito pelas diferenças individuais, recorrendo às competências de cooperação e comunicação.
- iii. Construir uma agenda em EF, permitindo a possibilidade de diligenciar a realização de algumas matérias de acordo com as preferências e necessidades dos alunos, desenvolvendo a capacidade de comunicação e diálogo, potenciando uma participação reflexiva e contínua, promovendo oportunidades de construção e transformação e um sentido de apropriação das aprendizagens;
- iv. Planear e clarificar as diferentes intenções pedagógicas, apresentar os objetivos para cada uma das etapas e determinar tempos exequíveis para o alcance das metas estabelecidas. O reconhecimento da importância do que os alunos estão a aprender e conseguem alcançar é determinante para criar associações entre o que aprendem e aspetos futuros da sua vida quotidiana.

- v. Desenvolver na área dos conhecimentos, conteúdos específicos que estabeleçam relação entre os benefícios da AF e saúde e sejam reforçados e esclarecidos os níveis com referência às recomendações de AF para obtenção de saúde. Simultaneamente, deve ser estimulada a autonomia na participação e organização do seu regime de AF/ treino.
- vi. Reforçar a importância da Educação Física como uma disciplina de formação geral dos alunos, junto de todos os intervenientes da comunidade educativa (e.g., alunos, professores, funcionários, diretor e pais). Clarificar as suas finalidades e valorizar o seu contributo educativo e o impacto que esta poderá ter na qualidade de vida dos alunos e no seu sucesso escolar. Isto poderá ajudar a desmistificar o preconceito associado ao referencial de sucesso escolar se centrar exclusivamente nas disciplinas cognitivas, reforçando os aspetos favoráveis explicitados na investigação sobre os benefícios da AF no rendimento escolar dos alunos.
- vii. Incentivar e procurar desenvolver compromissos comuns com os outros professores de modo a desenvolver atividades que promovam estilos de vida ativos.
- viii. Estimular e estabelecer parcerias com a comunidade local, (e.g., centro de saúde, autarquias e clubes), que permitam aumentar os níveis de prática de AF e desportiva fora do contexto escolar.

*Instituições de formação e formadores:*

- i. Estabelecer compromissos ao nível da formação inicial entre as diferentes entidades formadoras, para que sejam exigidos aos estudantes de EF, padrões de exigência relacionados com o conhecimento dos constituintes fundamentais de um ensino de qualidade em EF, nomeadamente no plano ideológico e moral, mas também, no plano técnico. Isto é, que se prendem por um lado, com o facto de o professor reconhecer as finalidades de EF, e no plano moral através da perpetuação de valores democráticos e, por outro, por possuir um conjunto alargado de ferramentas (e.g., técnicas e estilos de ensino), que lhe permitam conceber e desenvolver o seu projeto pedagógico, de modo a ampliar a sua ação educativa, proporcionando melhores e mais eficazes aprendizagens a todos os alunos, que permita atingir o sucesso em EF.
- ii. Desenvolver um conjunto de temas transversais que contemplem competências essenciais, princípios, ideais ou normas, cuja função oriente os docentes para um conjunto de valores ou pontos de referência na tomada de decisão, ou na avaliação

das suas ações pedagógicas, que compreendam conteúdos relativos à promoção e ao reforço de valores associados à prática de AF ao longo da vida.

*Institucionais e Políticas:*

- i. Garantir que se cumpra o que está na Lei e todas as crianças do 1º CEB tenham experiências ao nível da área de Expressão Educação Física Motora, numa clara diferenciação entre as EEFM e as atividades de enriquecimento curricular, vulgo AECs, assegurando a aprendizagem de habilidades consideradas cruciais (e.g., correr, saltar, lançar, agarrar) pelo aproveitamento dos períodos de maturidade da criança, viabilizando um natural desenvolvimento multilateral para um contínuo envolvimento na cultura do movimento ao longo da vida;
- ii. Estabelecer compromissos e consensos entre os agentes educativos e profissionais de saúde para a transmissão de informação sobre os níveis recomendados de AF, uma vez que se constitui como um fator de saúde, de forma a criar uma abordagem local integrada na promoção de estilos de vida ativos.
- iii. Empreender pelos Diretores dos agrupamentos, nomeadamente, no início de cada ano letivo, e sempre que se considere necessário, a necessidade do cumprimento das metas estabelecidas no PE, nomeadamente os relacionados com as diferentes formas de AF.
- iv. Aumentar a carga horária de EF, acompanhada pela definição de um conjunto de estratégias elaboradas pela escola que visem o aumento da AF, nomeadamente através da possibilidade de prática de AF e desporto antes e depois da escola (e.g. transporte ativo; clubes), de oportunidades de prática de AF e desporto durante o período escolar (e.g. recreios, DE), envolvimento da comunidade educativa, da família e da comunidade (e.g., locais seguros para prática desportiva, clubes).
- v. Proporcionar e garantir que todas as escolas possuam condições infraestruturais, materiais e temporais, necessárias para prática de atividade física. No plano das infraestruturas disponibilizar instalações e equipamentos específicos, para a prática de EF, desporto e AF, adequados e em condições de segurança (e.g., recreios escolares adequados a todos os alunos, com especial atenção para o equipamento adaptado para os elementos do género feminino ou alunos com necessidades educativas especiais). No plano temporal, especial atenção ao cumprimento do estabelecido nos PNEF (1989), nomeadamente no que se refere à distribuição da

carga horária em três blocos de quarenta e cinco minutos, em dias não consecutivos e no ensino secundário, idealmente, quatro blocos de quarenta minutos, ou dois blocos de quarenta e cinco minutos e um de noventa minutos, garantindo o efetivo tempo útil de aula, com espaço e tempo para que os alunos possam realizar os seus processos de higiene.

- vi. Assegurar a valorização da EF e do seu contributo formativo estabelecendo um princípio de equidade entre todas as áreas do currículo, e de todas as formas de AF como fator de educação para a saúde.

Das apreciações anteriormente apresentadas destaca-se, pela multiplicidade de áreas de intervenção, a necessidade em identificar e conjugar de forma harmoniosa, os vários fatores e a dinâmica estabelecida entre eles, no sentido de criar climas institucionais promotores de AF.

## **Recomendações para a investigação**

No âmbito do nosso estudo e decorrente de algumas limitações, apresentam-se algumas orientações para investigações futuras no contexto específico da promoção de estilos de vida ativos na escola.

O estudo sobre as perceções dos professores das outras áreas disciplinares integrou uma metodologia mista, com recurso à utilização de metodologia quantitativa e qualitativa, com base no modelo socioecológico (O'Connor et al., 2012), permitindo, aprofundar dados do estudo extensivo, introduzindo na investigação um carácter inovador, sendo, por isso, um desenho metodológico indicado para o estudo de fenómenos, para os quais se pretende informação mais detalhada.

Uma vez que a promoção de estilos de vida ativos depende da conjugação de vários fatores (e.g., Departamento de Educação Física, instalações, Diretor, professores das outras disciplinas, clubes e comunidade) e da dinâmica estabelecida entre eles, pode ser conveniente em investigações futuras cruzar com informações do departamento de EF e diretores da escola, entrevistando para o efeito os diretores e os coordenadores de departamento.

Por outro lado, e uma vez que a nossa investigação foi realizada no litoral urbano, pode ser vantajoso contrastar os resultados em zonas do país com características diferentes, alargando um pouco amostra para o estudo extensivo e uma vez que no modelo ecológico o contexto é fundamental, poderão ser feitos dois estudos de caso, em dois agrupamentos diferentes.

Podendo as experiências dos professores serem traduzidas em comportamentos, e considerando as suas responsabilidades enquanto educadores, promotores da saúde e de estilos de vida ativos e saudáveis, efetuar um levantamento sobre as ações ou estratégias desenvolvidas para a promoção de estilos de vida ativos, quer no contexto da sala de aula, quer através do seu exemplo de vida.

Na medida em que o conjunto de fatores apresentados sobre a influência nas suas experiências na EF acabou por não as explicar, poderá ser elaborada uma nova questão, como sugerido pelos relatos no grupo focal, fatores relacionados com os aspetos psicológicos e cognitivos.

## BIBLIOGRAFIA

- AAHPERD. (2013). *Comprehensive school physical activity programs: Helping students achieve 60 minutes of physical activity each day* [Position statement]. Reston, VA: Author.
- Alison, L., & Karen, M. (2012). K–5 Student Experiences in a Dance Residency: A Case Study, *Journal of Dance Education*, 12(3),82-86.
- Álvarez-Bueno, C., Pesce, C., Caverro-Redondo, I., Sanchez-Lopez, M., Garrido-Miguel, M. & Martínez-Vizcaíno, V. (2017). Academic Achievement and Physical Activity: A Meta-analysis. *Pediatrics*,140(6),1-14.
- Alves, J. (2016). *Os professores de educação física e a promoção de um estilo de vida ativo*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- ACSM. (2014). *Guidelines for Exercise Testing and Prescription* (9<sup>th</sup> ed.). Wolters Philadelphia: Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins Health.
- Arday, D. Fernández-Rodríguez, J., Jiménez-Pavón, D., Castillo, R., Ruiz, J. & Ortega, F. (2014). A physical education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: The EDUFIT study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(1),52-6.
- Azzarito, L. & Hill, J. (2013). Girls looking for a 'second home': bodies, difference and places of inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 351-375. doi: 10.1080/17408989.2012.666792
- Bailey, R., Wellard, I. & Dishmore, H. (2004). Girls' participation in physical activities and sports: benefits, patterns, influences and ways forward. *Technical report for the World Health Organisation*.
- Ball, K., Salmon, J., Giles-Corti, B. & Crawford, D. (2009). How can socio-economic differences in physical activity among women be explained? A qualitative study. *Women & Health*, 1, 93-113.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education & Behavior*, 31, 143-164.
- Baranowski, T., Buday, R., Thompson, D. & Baranowski, J. (2008). Playing for real: video games and stories for health-related behavior change. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(1),74-82.

- Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo*, Edições 70, Coimbra.
- Barnett, A., O'Loughlin, O., Gauvin, L., Paradis, G. & Hanley, J. (2006). Opportunities for student physical activity in elementary schools: a cross-sectional survey of frequency and correlates. *Health Education & Behavior*, 33(2), 215-232.
- Barr-Anderson, D., Neumark-Sztainer, D., Schmitz, K., Ward, D., Conway, T., Pratt, C., et al., (2008) But I Like PE, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(1),18-27.
- Barros, M., Silver, J. & Stein, R. (2009). School recess and group classroom behaviour. *Pediatrics*, 123, 431–436.
- Bauman, A., Reis, R., Sallis, J., Wells, J., Loos, R. & Martin, B. (2012). Correlates of physical activity: Why are some people physically active and others not? *The Lancet*, 380, 258-271.
- Bélanger, M., Casey, M., Cormier, M., Filion, A., Martin, G., Aubut, S., et al., (2011). Maintenance and decline of physical activity during adolescence: Insights from a qualitative study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8. doi: 10.1186/1479-5868-8-117.
- Belton, S., O'Brien, W., Meegan, S., Woods, C. & Issartel, J. (2014). Youth-physical activity towards health: evidence and background to the development of the Y-Path physical activity intervention for adolescents. *BMC Public Health*, 14,122–134.
- Beltrán-Carrillo, J., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C. & Brown, H. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27.
- Beni, S., Fletcher, T. & Chróinín, N. (2016). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest*, 1-22.
- Biddle, H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British Journal Sports Medicine*, 886-895.
- Biddle, S. & Mutrie, N. (2008). *Psychology of Physical Activity: Determinants, Well-Being and Interventions*. Taylor & Francis Group (2<sup>nd</sup> ed).
- Biddle, S., O'Connell, S. & Braithwaite, E. (2011). Sedentary behaviors' Interventions in young people: a meta-analysis. *British Journal Sport Medicine*, 45, 937–942.
- Biddle, S., Wang, J., Chatzisarantis, D. & Spray, M. (2003). Motivation for physical activity in young people: entity and incremental beliefs about athletic ability. *Journal of Sports Sciences*, 21, 973-989.

- Blair, S., Monte, M. & Nichman, M. (2004). The evolution of physical activity recommendations: how much is enough? *American Journal of Clinical Nutrition*, 79(5), 913–920.
- Blizzard, K., Dwyer, L., Dwyer, T. McKercher, C. & Venn, A. (2011). Childhood and adolescent predictors of leisure time physical activity during the transition from adolescence to adulthood: a population based cohort study *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 1(8), 54. doi: 10.1186/1479-5868-8-54
- Bom, L., Carreiro da Costa, F., Jacinto, J. Cruz, S., Pedreira, M., et al., (1989). *Programas Nacionais de Educação Física*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Braithwaite, R., Spray, C. & Warburton, V. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628-638.
- Branquinho, T., Fragelli, O., & Günther, I. (2008). A promoção de saúde na perspetiva social ecológica. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, 21(2), 151-158.
- Brás, J. (1998). A formação inicial de professores do 1º Ciclo educação física. *Revista Horizonte*, X.
- Brown, H., Smith, H., McIver, L. & Rathel, M. (2009). Effects of teacher-encouraged physical activity on preschool playgrounds. *Journal Early Intervention*, 31, 126–145.
- Brown, W., Googe, H., McIver, J. & Rathel, R. (2009). Effects of Teacher-Encouraged Physical Activity on Preschool Playgrounds. *Journal of Early Intervention*, 31(2), 126-145.
- Brownson, R., Chiqui, J., Burgeson, C., Fisher, M. & Ness, R. (2010) Translating epidemiology into policy to prevent childhood obesity: the case for promoting physical activity in school settings. *Annals of Epidemiology*, 20(6), 436-444. doi: 10.1016/j.annepidem.2010.03.001
- Cairney, J., Kwan, W., Veldhuizen, S., Hay, J., Bray, R. & Faight, E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: A longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(26), 2-8.
- Cale, L., Alfrey, L. & Webb, L. (2012). Physical education teachers' continuing professional development in health-related exercise. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), 477 – 491.



- Cale, L. & Harris, J. (2006). School-based physical activity interventions: effectiveness, trends, issues, implications and recommendations for practice. *Sport, Education and Society*, 401-420.
- Cale, L., Harris, J., & Duncombe, R. (2016). Promoting physical activity in secondary schools: Growing expectations, 'same old' issues? *European Physical Education Review*, 22(4), 526-544.
- Cardinal, B., Yan, Z. & Cardinal, M. (2013). Negative Experiences in Physical Education And Sport - How much do they affect Physical Activity participation later in life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 49-53.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: objectivos, conteúdos e estratégias. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática* (pp. 9-36). Lisboa: Edições FMH.
- Carreiro da Costa, F. (2005). Tendencias de la enseñanza de la educación física. In F. Carreiro da Costa (Ed.), *Análisis y Diseño Curricular* (pp. 47-61). Xalapa: Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Carreiro da Costa, F. (2007). La Enseñanza de la Educación Física ante la Implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. In, P. Palou Sampol, F. Ponseti, P. Borràs, & J. Vidal (Eds.), *Educación Física en el Siglo XXI. Nuevas Perspectivas Nuevos Retos* (pp. 19-31). Baleares: Universidad de les Illes Balears.
- Carreiro da Costa, F. (2009). How to overcome the paradox that characterizes Physical Education. IN: 10.º ENSSEE Forum, Ragusa, Setembro.
- Carreiro da Costa, F. (2010). Educação Física: disciplina dispensável versus disciplina imprescindível. Como superar a situação paradoxal que caracteriza a Educação Física? *Revista Brasileira de docência, ensino e pesquisa em Educação Física*, 2(1), 91-110.
- Carreiro da Costa, F. & Marques, A. (2011). Promoting active and healthy lifestyles at school: views of students, teachers, and parents in Portugal. In K. Hardman & K. Green (Eds.), *Contemporary issues in Physical Education: an international perspective* (pp. 249-268). Mainhead: Meyer & Meyer.
- Carreiro da Costa, F., Dinis, J., Carvalho, L., & Onofre, M. (1995). School Physical Education purpose – the parents' view. In R. Lidar, E. Eldar, & I. Harari (Eds), *Bridging the Gaps Between Disciplines, Curriculum and Instruction*. Proceedings of the 1995

- AEISEP Word Conference (pp. 181- 187). Israel: Wingate Institute.
- Carson, R. (2013). Calling All Practitioners: Encourage and Support the Creation of Active Schools and School Physical Activity Champions. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 343-345
- Carson, R., Pulling, C., Wolak, M., Castelli, M., & Beighle, A. (2014). Facilitators and inhibitors of the director of physical activity program and comprehensive school physical activity program implementation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85.
- Carson, V., Kuzik, N., Hunter, S., Wiebe, S., Spence, J., Friedman, A., et al., (2016) Systematic review of sedentary behavior and cognitive development in early childhood. *Preventive Medicine*, 78, 115-22. doi: 10.1016/j.ypmed.2015.07.016.
- Castejón, F., & Giménez, F. (2015). Teachers' perceptions of physical education content and influences on gender differences". *Motriz: Revista de Educação Física*, 21(4),375385. doi: 10.1590/S1980-65742015000400006.
- Castelli, D., Hillman, C., Buck, S. & Erwin, H. (2007). Physical fitness and academic achievement in third and fifth grade students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 239-252.
- Castelli D. & Williams, L. (2007). Health-Related Fitness and Physical Education Teachers' Content Knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(1), 3-19.
- Carvalho, H. (2008). *Análise Multivariada de Dados Qualitativos. Utilização da análise de correspondências múltiplas com SPSS*. Edições Sílabo.
- CDC. (2011). School health guidelines to promote healthy eating and physical activity. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 60(5), 27-33.
- CDE. (2003). *California physical fitness testing 2000: Report to the governor and legislature*. Sacramento, CA: Author.
- Centeio, E., Erwin, H. & Castelli, D. (2014). Comprehensive school physical activity programs: Characteristics of trained teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 492–510. doi:10.1123/jtpe.2014-0066.
- Center on Education Policy (2007). *Choices, Changes, and Challenges*. Curriculum and Instruction. NCLB Era.
- Centers for Disease Control and Prevention (2003). Prevalence of physical activity, including lifestyle activities among adults.-United States-2000-2001. *Morbidity and Mortality*

- Weekly Report*, 52(32), 764-769.
- Chaput, J., Gray, C., Poitras, V., Carson, V., Gruber, R., Olds, T., et al., (2016). Systematic review of the relationships between sleep duration and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6,3), S266-282. doi:10.1139/apnm-2015-0627.
- Chase, M., & Machida, M. (2011). The Role of Sport as a Social Status Determinant for Children. *Research quarterly for exercise and sport*, 82(4), 731-9.
- Chomitz, V., Slining, M., McGowan, R., Mitchell, S., Dawson, G. & Hacher, K. (2009). Is There a Relationship Between Physical Fitness and Academic Achievement? Positive Results from Public School Children in the Northeastern United States. *Journal of School Health*, 79(1), 30-37.
- Ciotto, M., & Fede, H. (2014). PASS: Creating physically active school systems. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(8), 13-19.
- Coe, P., Pivarnik, M., Womack, J., Reeves, J. & Malina, M. (2006). Effect of Physical Education and Activity Levels on Academic Achievement in Children. *Medicine Science Sports Exercise*, 38(8), 1515-1519
- Committee on Physical Activity and Physical Education in the School Environment (2013). Physical Activity, Fitness, and Physical Education: Effects on Academic Performance. Food and Nutrition Board. Institute of Medicine In: H. Kohl & H. Cook (Eds). *Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School*. Washington. National Academies Press.
- Côté, J., Baker, J. & Abernethy, B. (2003). From Play to Practice: A Developmental Framework for the Acquisition of Expertise in Team Sports', In J. Starkes & K. Ericsson (Eds.) *The Development of Elite Athletes: Recent Advances in Research on Sports Expertise*, (pp. 89-114). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Cotê, J., Ericsson, K. & Law, M. (2005). Tracing the Development of Athletes. Using Retrospective Interview Methods: A Proposed Interview and Validation Procedure for Reported Information. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17,1-19, doi: 10.1080/10413200590907531.
- Council of Europe and Sport (2002). *Proposals for national, regional and local action plans and possible pan-European programmes to improve the quality and quantity of Physical Education and sport for children and young people in the member states of*

- the Council of Europe*. Paper presented at the 16th Informal meeting of European sports ministers, Warsaw, Poland.
- Craig, R. & Shelton, N. (2007). *Health Survey for England*. London. National Centre of Social Research Series. HS,15.
- Craggs, C., Corder, K., van Sluijs, E. & Griffin, S. (2011). Determinants of change in physical activity in children and adolescents: a systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 40, 645–58.
- Crane, J., & Temple, V. (2015). A systematic review of dropout from organized sport among children and youth. *European Physical Education Review*, 21, 114-131.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (4<sup>th</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Crosnoe, R. & Muller, C. (2004). Body mass index, academic achievement, and school context: examining the educational experiences of adolescents at risk of obesity. *Journal of Health Social Behavior*, 45(4), 393-407.
- Crum, B. (1993). A crise de identidade da Educação Física. Ensinar ou não ser eis a questão. *Boletim SPEF*, 7(8), 133-148.
- Crum, B. (1994). A critical review of competing PE concepts. In J. Mester (Eds.), *Sport Sciences in Europe 1993. Current and future perspectives* (pp. 516-533). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de Educação Física: consequências para a formação inicial. *Boletim SPEF*, 23, 61-76.
- Dagkas, S., & Armour, K. (2011). *Inclusion and exclusion through youth sport*. New York: Routledge.
- Davis, K. (2003). Teaching for gender Equity in Physical Education: Review of the literature. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 12(2), 55-81.
- Demetriou, Y., & Höner, O. (2012). Physical activity interventions in the school setting: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 2, 186–196.
- Devís-Devís, J., Beltrán-Carrillo, V. & Peiró-Velert, C. (2015). Exploring socio-ecological factors influencing active and inactive Spanish students in years 12 and 13. *Sport, Education and Society*, 20(3), 361-380.
- DGEEC. (2012). *Perfil do Docente 2010-2011: Educação Física*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

- Dismore, H. & Bailey, R. (2011). Fun and enjoyment in physical education: young people's attitudes. *Research papers in Education*, 26(4), 499-516.
- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K. & LaRocca, L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 28(2).
- Dwyer, J., Allison, K., Goldenber, E., Fein, A., Yoshida, K. & Boutilier, M. (2006). Adolescent girls' perceived barriers to participation in physical activity. *Adolescence*, 41(161), 75-89.
- Dyson, B. (2006). Students' perspectives of physical education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 326–346). London.
- Dzewaltowski, D., Estabrooks, P., Welk, G., Hill, J., Milliken, G., Karteroliotis, K., et al., (2009). Health youth places: a randomized controlled trial to determine the effectiveness of facilitating adult and youth leaders to promote physical activity and fruit and vegetable consumption in middle schools. *Health Education and Behaviour*, 36(3), 583-600.
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Elliott, D., & Hoyle, K. (2014). An examination of barriers to physical education for Christian and Muslim girls attending comprehensive secondary schools in the UK. *European Physical Education Review*, 20(3) 349-366.
- Enright, E., & O'Sullivan, M. (2010). "Can I do it in my pyjamas?" Negotiating a physical education curriculum with teenage girls. *European Physical Education Review*, 16(3), 203.
- Erhorn, J. (2014). Physical education and the everyday movement of primary school children. *International Sports Studies*, 36, 39-62.
- Erwin, H., Beets, W., Centeio, E. & Morrow, R. (2014). Best practices and recommendations for increasing physical activity in youth. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(7), 27-34.
- Esteban-Cornejo, I., Tejero-Gonzalez, C., Sallis, J. & Veiga, O. (2015). Physical activity and cognition in adolescents: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18(5), 534-539. doi.org/10.1016/j.jsams.2014.07.007.
- European Commission. (2008). *EU physical activity guidelines recommended policy actions in support of health-enhancing physical activity*. Brussels: European Union.

- European Commission. (2014). *Special Eurobarometer 412. Sport and physical activity*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture and coordinated by Directorate-General for Communication.
- European Commission. (2018). *Special Eurobarometer 472. Sport and physical activity*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture and coordinated by Directorate-General for Communication.
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and ‘ability’ in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1)95–108.
- Fagrell, B., Larsson, H. & Redelius, K. (2012). The game within the game: Girls’ underperforming position in physical education. *Gender and Education*, 24, 101–118.
- Fernandes, A. (1999). Ler, escrever e contar na emigração oitocentista. *Separata da Revista de História das Ideias*, Universidade de Coimbra.
- Field, T., Diego, M. & M., Sanders, C. (2001). Exercise is positively related to adolescents’ relationships and academics. *Adolescence*, 36,105-110.
- Fisette, L. (2013). Are you listening?’: adolescent girls voice how they negotiate self-identified barriers to their success and survival in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 184-203.
- Fisette, L., & Franck, M. (2012). How teachers can use PE metrics for formative assessment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(5), 23-34.
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women’s perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-21
- Fontenot, P. (2009). *Physical Education and its importance at The Elementary Level Of Education - Parents’ Perspectives*. Tese de Doutorado, California State University, Sacramento.
- Forquin, J. (1992). *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. Teoria e Educação. Porto Alegre, (6), 49-28,
- Gage, N. (2009). *A conception of teaching*. New York: Springer.
- Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.



- Garn, A., Cothran, D. & Jenkins, J. (2011). A qualitative analysis of individual interest in middle school physical education: perspectives of early-adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(3), 223-236.
- Garrett, R., & Wrench, A. (2007). Physical experiences: primary student teachers' conceptions of sport and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(1), 23-42.
- Garrett, R., & Wrench, A. (2012). Society has taught us to judge: Cultures of the body in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 111-126.
- Gibbons, S. (2009). Meaningful participation of girls in senior physical education courses. *Canadian Journal of Education*, 32, 222-244.
- Gomes, L., Ramos, M., Martins, J., Claro, J. & Carreiro da Costa, F. (2016). Perfis de percepções de professores sobre a disciplina de Educação Física. In SPEF e CNAPEF (Eds.), *Livro de resumos do 10º Congresso Nacional de Educação Física* (22). Porto, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Gomes, L., Martins, J. & Carreiro da Costa (2017). Estilos de Ensino em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referências para um ensino de qualidade* (pp. 87-107). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Gorely, T., Duncombe, R., Edwardson, C., Musson, H., Kay, T., Sandford, R., et al., (2010). *Understanding psycho-social attitudes towards sport and activity in girls*. United Kingdom: The Women's Sports and Fitness Foundation.
- Gotay, C., Katzmarzyk, P., Janssen, I., Dawson, M., Aminoltejeri, K. & Bartley, N. (2013). Updating the Canadian obesity maps: an epidemic in progress. *Canadian Journal of Public Health*, 104(1), 64-68.
- Gray, S., Sproule, J. & Wang, C. (2008). Pupils' perceptions of and experiences in team invasion games: A case study of a Scottish secondary school and its three feeder primary schools. *European Physical Education Review*, 14, 179-201. doi:10.1177/1356336X08090705.
- Gray, T., & Oslin, J. (2003). Primary school students' choices for a healthy active lifestyle. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74, 52-57.
- Green, K. (2014). Mission impossible? Reflecting upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation. *Sport, Education and Society*, 19(4), 357-375.
- Gunnar, B. (2000). *Escala de Borg para a dor e o esforço percebido*. Editora Manole.

- Gutierrez, D., & García-López, L. (2012) Gender differences in game behaviour in invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(3), 289-301.
- Gutiérrez, M., Pérez, L. & Lopez, E. (2011). Motivational climate in physical education: Correlates between students' and their teachers' perceptions. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 321-335.
- Gutierrez, M., Ruiz, L. & Lopez, E. (2010). Perceptions of motivational climate and teachers' strategies to sustain discipline as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 597-608.
- Haapala, E. (2012). Physical activity, academic performance and cognition in children and adolescents. A systematic review. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 4(1), 53–61.
- Haapala, H., Hirvensalo, M., Laine, K., Laakso, L., Hakonen, H., Lintune, et al., (2014). Adolescents' physical activity at recess and actions to promote a physically active school day in four Finnish schools. *Health Education Research*, 29, 840-852.
- Hair, F., Rolph, A., Ronald, T. & William, B. (2006). *Multivariate Data Analysis With Readings* (6<sup>th</sup> ed.). New Jersey: Prentice-Hall International.
- Hall, N. (2011). "Give it everything you got": Resilience for young males through sports. *International Journal of Men's Health*, 10, 65-81.
- Hardman, K. (2007a). *Current Situation and prospects for physical education in the European Union*. Directorate General Internal Policies of the Union, Policy Department Structural and Cohesion Policies, Culture and Education, IP/ B/CULT/IC/2006/10. 12
- Hardman, K. (2007b). *An up-date on the status of the physical education in schools worldwide: technical report*. World Health Organization.
- Hardman, K. (2008). Physical Education in schools: a Global Perspective *International Kinesiology*, 1(5), 5-28.
- Hardman, K. (2009). A review of the global situation of Physical Education in schools. *International Journal of Physical Education*, 46(3), 2-21.
- Hardman, K. (2014). *World-Wide Survey of School Physical Education: Final Report*. Paris France: UNESCO
- Hardman, K., & Marshall, J. (2000). *World-wide survey of the state and status of school physical education, Final Report*. Manchester: University of Manchester.



- Harris, J. (2014). Physical education teacher education students' knowledge, perceptions and experiences of promoting healthy, active lifestyles in secondary schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(5), 466-480. doi:10.1080/17408989.2013.769506.
- Haskell, W., Lee, I., Pate, R., Powell, K., Blair, S., Franklin, B., et al., (2007). Physical activity and public health: updated recommendation for adults from the American College of Sport Medicine and the American Heart Association. *Medicine Science Sport Exercise*, 3(2), 1423-1434.
- Haynes, J., Miller, J. & Varea, V. (2016). Preservice Generalist Teachers Enlightened Approach to Teaching Physical Education through Teacher Biography. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 21-38.
- Howie, E., & Pate, R. (2012). Physical activity and academic achievement in children: A historical perspective. *Journal of Sport and Health Science*, 1(3), 160-169. <http://doi.org/10.1016/j.jshs.2012.09.003>.
- Huberty, J., Dinkel, D., Coleman, J., Dinkel, J., Coleman, A., et al., (2012). Role of schools in children's physical activity participation: staff perceptions. *Health Education Research*, 27(6), 986-995.
- Hung, T., Chiang, V., Dawson, A. & Lee, R. (2014). Understanding of Factors that Enable Health Promoters in Implementing Health-Promoting Schools: A Systematic Review and Narrative Synthesis of Qualitative Evidence. *PLoS ONE*, 9(9), e108284. doi:org/10.1371/journal.pone.0108284.
- IDP. (2009). *Orientações da União Europeia para Atividade Física-Políticas recomendadas para a promoção da saúde e do bem estar*. Instituto do Desporto de Portugal: I.P.
- INS. (2014). *Inquérito Nacional de Saúde 2014*. Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- IOM. (2013). *Institute of Medicine Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school*. The National Academic Press: Washington, DC.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, & Carvalho, L. (2001). *Documento de apoio à organização curricular e programas de Educação Física*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jansen, I., & LeBlanc, A. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(7), 40. doi: 10.1186/1479-5868-7-40.
- Jourdan, D., McNamara, P., Simar, C., Geary, T. & Pommier, J. (2010). Factors influencing the contribution of staff to health education in schools. *Health Education*, 25(4), 519-

530.

- Jourdan, D., Samdal, O., Diagne, F. & Carvalho, G. (2008). The future of health promotion in schools goes through the strengthening of teacher training at a global level. *IUHPE – Promotion & Education*, 15(3), 36-38.
- Juan, F., Bengoechea, E., Montes, M. & Mush, P. (2010). Role of Individual and School Factors in Physical Activity Patterns of Secondary-Level Spanish Students. *Journal of School Health*, 80(2), 88-95.
- Kay, C., Carrol, D., Carlson, A. & Fulton, E. (2014) Awareness and knowledge of the 2008 Physical Activity Guidelines for Americans. *Journal Physical Activity Health*, 11(4), 693-698.
- Keating, X., Harrison, L., Chen, P., Xiang, D., Lambdin, B., Dauenhauer, B., et al., (2009). An Analysis of Research on Student Health-Related Fitness Knowledge in K-16 Physical Education Programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(3), 333-349.
- Kelder, S., Karp, G., Scruggs, P. & Brown, H. (2014). Setting the Stage: Coordinated Approaches to School Health and Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 440-448.
- Kirk, D. (2004). Framing quality physical education: The elite sport model or Sport Education? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(2), 185-195.
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239-255.
- Kirk, D. (2012). *Empowering Girls and Women through Physical Education and Sport: Advocacy Brief*. Bangkok: UNESCO.
- Kjønniksen, L., Fjørtoft, I. & Wold, B. (2009). Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence related to physical activity in young adulthood: A 10-year longitudinal study. *European Physical Education Review*, 15(2), 139-154.
- Knowles, A., Niven, A. & Fawkner, S. (2011). A qualitative examination of factors related to the decrease in physical activity behavior in adolescent girls during the transition from primary to secondary school. *Journal of Physical Activity and Health*, 8(8), 1084-1091.

- Knox, E., Esliger, D., Biddle, S. & Sherar, L. (2013). Lack of knowledge of physical activity guidelines: can physical activity promotion campaigns do better? *BMJOpen*, 3(12),1-6.
- Krueger, A., & Casey, A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. (5<sup>th</sup> ed.). Singapore: Sage publications.
- Kulinna, P., Brusseau, T., Ferry, M. & Cothran, D. (2010). Preservice teachers' belief systems toward curricular outcomes for physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(2), 189-198. doi: 10.1080/02701367.2010.10599666
- Kushi, L., Doyle, C., McCullough, M. Rock, C., Demark- Wahnefried, W., et al., (2010). American Cancer Society Guidelines on nutrition and physical activity for cancer prevention: reducing the risk of cancer with healthy food choices and physical activity. *CA Cancer Journal for Clinicians*, 62(1),30-67. doi: 10.3322/caac.20140.
- Langford, R., Bonell, C., Jones, H. & Campbell, R. (2015). Obesity prevention and the Health Promoting Schools framework: essential components and barriers to success. *International Journal Behavioral Nutrition Physical Activity*, 12(15), 1-8.
- Laureano, J., Konukman, F., Gümüşdağ, H., Yu, J. & Çekin, R. (2014). Effects of Marginalization on School Physical Education Programs: a Literature Review. *Physical Culture and Sport Studies and Research*, 64,(1), 29-40.
- Lauritsalo, K., Sääkslahti, A. & Rasku-Puttonen, H. (2012). Student's Voice Online: Experiences of PE in Finnish Schools. *Advances in Physical Education*, 2(3), 126-131.
- LeBlanc, G., Berry, T., Deshpande, S., Duggan, M., Faulkner, G., Latimer-Cheung, A., et al., (2015). Knowledge and awareness of Canadian Physical Activity and Sedentary Behaviour Guidelines: a synthesis of existing evidence. *Applied Physiology Nutrition Metabolism*, 40(7), 716-24.
- Lee, M., Shiroma, J., Lobelo, F., Puska, P., Blair, N. & Katzmarzyk, T. (2012). Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. *Lancet*, 380, 219-229.
- Leonard, A., Hall, A. & Herro, D. (2015). Dancing literacy: Expanding children's and teachers' literacy repertoires through embodied knowing. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 1-23.
- Leonard, A., & McShane-Hellenbrand, M. (2012). K–5 Student Experiences in a Dance Residency: A Case Study, *Journal of Dance Education*, 12(3), 82-86.

- Lewis, K. (2014). Pupils' and teachers' experiences of school-based physical education: a qualitative study. *BMJ Open*, 4(9)1-7. doi:10.1136/bmjopen-2014-005277
- Lima, F., Levy, B. & Luiz, C. (2014). Recomendações para atividade física e saúde: consensos, controvérsias e ambiguidades. *Revista Panam Salud Publica*, 36(3), 164–170.
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R., Peralta, L., Bennie, A., Fahey, P. & Lubans, D. (2013). A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to vigorous physical activity in school physical education lessons. *Preventive Medicine*, 56, 152-161.
- Lux, K., & McCullick, A. (2011). How one exceptional teacher navigated her working environments as the teacher of a marginal subject. *Journal of Teaching Physical Education*, 3(4), 358-374.
- Mäkinen, T., Borodulin, K., Tammelin, T., Rahkonen, O., Laatikainen, T. & Prättälä, R. (2010). The effects of adolescence sports and exercise on adulthood leisure-time physical activity in educational groups. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 27.
- Mäkinen, T., Kestila, L., Borodulin, K., Martelin, T., Rahkonen, O., Leino-Arjas, P., et al., (2009). Occupational class differences in leisure-time physical inactivity - contribution of past and current physical work load and other working conditions. *Scandinavian Journal Work Environment & Health*, 36(1),62-70.
- Marques, A. (2010). *A escola, a educação física e a promoção de estilos de vida activa e saudável: estudo de um caso*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa
- Marques, A., Martins, J., Diniz, J. & Carreiro da Costa, F. (2014). Age-group differences in perception of competence, goal orientation, attitudes, and practice of physical activity of girls who attend military schools. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 91(1), 37-50.
- Marques, A., Martins, J. & Santos, F. (2012). Educação Física:Uma disciplina, diferentes perspectivas. Implicações para a prática. *Boletim SPEF*, 36, 63-72.
- Marques, A., Martins, J., Santos, F., Sarmento, H. & Carreiro da Costa, F. (2013). Correlates of school sport participation: A cross sectional study in urban Portuguese adolescents. *Science & Sports*, 29(4), 31-38.

- Marques, A., Martins, J., Sarmiento, H., Rocha, L. & Carreiro da Costa, F. (2015). Do Students Know the Physical Activity Recommendations for Health Promotion? *Journal of Physical Activity and Health*, 12, 253-256. Retrieved from doi:10.1123/jpah.2013-0228.
- Marques, A., & Matos, M. (2014). Adolescents' physical activity trends over the years: a three-cohort study based on the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Portuguese survey. *BMJ Open*, 4(10), e006012. doi: 10.1136/bmjopen-2014-006012.
- Marques, A., Peralta, M. & Catunda, R. (2017). Educação Física: Concepções e modelos. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar. Referências para um ensino de qualidade* (pp. 29-51). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Marques, A., Santos, D., Hilman, C. & Sardinha, L. (2017). How does academic achievement relate to cardiorespiratory fitness, self-reported physical activity and objectively reported physical activity: a systematic review in children and adolescents aged 6-18 years. *British Journal of Sports Medicine*, 1-11.
- Martins, J. (2015). *Educação Física e Estilos de Vida: Porque são os adolescentes fisicamente (in)ativos*. Tese de doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa.
- Martins, J., Gomes, L. & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de Ensino para uma Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar. Referências para um ensino de qualidade* (pp. 53-85). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.
- Martins, J., Marques, A. & Carreiro da Costa, F. (2010). Caracterização do estilo de vida dos alunos do ensino básico com níveis de rendimento escolar diferenciados. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 35, 87-98.
- Martins, J., Marques, A., Sarmiento, H. & Carreiro da Costa, F. (2015). Adolescents' perspectives on the barriers and facilitators of physical activity: a systematic review of qualitative studies. *Health Education Research*, 30(5), 742-755. doi:10.1093/her/cyv042.
- Martins, J., Marques, A., Peralta, M., Palmeira, A. & Carreiro da Costa, F. (2017) A narrative review of reviews. Implications for physical education based on a socio-ecological approach. *Retos*, 31, 292-299.
- Martins, J., Marques, A., Rodrigues, A., Sarmiento, H., Onofre, M. & Carreiro da Costa, F. (2016). Exploring the perspectives of physically active and inactive adolescents: how

- does physical education influence their lifestyles? *Sport, Education & Society*, 23(5), doi: 10.1080/13573322.2016.1229290.
- Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Masson, J. (2002). *Qualitative Researching* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Matanin, M. & Collier, C. (2003). Longitudinal Analysis of Preservice Teachers' Beliefs about Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 153-168.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. Forum: qualitative social research, 1 (2), Available at: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm> [ 5, 12, 2016].
- McMullen, J., Chróinín, D., Tammelin, T., Pogorzelska, M. & van der Mars, H. (2015). International Approaches to Whole-of-School Physical Activity Promotion, *Quest*, 67(4), 384-399.
- McMurrer, J. (2007). *Choices, Changes, and Challenges Curriculum and Instruction in the NCLB Era*. Center on Education Policy.
- Mehtälä, M., Sääkslahti, A., Inkinen, M. & Poskiparta, M. (2014). A socio-ecological approach to physical activity interventions in childcare: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(22), 1-22.
- Metzler, M., McKenzie, T., Van der Mars, H., Barrett-Williams, S. & Ellis, R. (2013). Health Optimizing Physical Education (HOPE): A new curriculum model for school programs. Part 1: Establishing the need and describing the model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 84(3), 41-47.
- Ministério da Educação. (2018). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Saúde. (2005). *Avaliação do programa de saúde escolar. Ano lectivo 2003/04*. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, Divisão de Saúde Escolar.
- Ministério da Saúde. (2015). *Plano Nacional de Saúde-Revisão Extensão 2020*. Direcção Geral da Saúde. Ministério da Saúde.
- Ministério da Saúde. (2016). *Programa Nacional para a Promoção da Atividade Física, 2016-2020*. Direcção Geral da Saúde. Ministério da Saúde.
- Ministério da Saúde. (2016). *Estratégia Nacional para a Promoção da Atividade Física, Saúde e Bem-Estar 2016-2025*. Direcção Geral da Saúde. Ministério da Saúde.
- Mitchell, F., Gray, S. & Inchley, J. (2015). 'This choice thing really works ...' Changes in experiences and engagement of adolescent girls in physical education classes, during



- a school-based physical activity program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 593-611.
- Morgan, L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed.), 16. London: Sage.
- Morgan, P., & Bourke, S. (2008). Non-specialist teachers' confidence to teach PE: the nature and influence of personal school experiences in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 1-29.
- Morgan, P., & Hansen, V. (2008). The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education and Society*, 13(4), 373-391.
- Morrissey, J., Kathleen, J., Elena, L., Shelby, F. & Steven, L. (2015). The Effect of family and friend support on physical activity through adolescence: a longitudinal study. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical*, 103-115.
- Morton, K., Atkin, A., Corder, K., Suhreke, M. & Van Sluijs, E. (2015). The school environment and adolescent physical activity and sedentary behaviour: a mixed-studies systematic review. *Pediatrics Obesity/Public Health*, 17(2), 148-152.
- Moschny, A., Platen, P., Klaaßen-Mielke, R., Trampisch, U. & Hinrichs, T. (2011) Barriers to physical activity in older adults in Germany: a cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 2(8), 121.
- Mullender-Wijnsma, M., Hartman, E., de Greeff, J., Bosker, R., Doolaard, S. & Visscher, C. (2015). Improving academic performance of school-age children by physical activity in the classroom: 1-year program evaluation. *Journal School Health*, 85(6), 365-371.
- NASPE (2003). *Parents' view of children's health and fitness: A summary of results*. Reston, VA: AAHPERD.
- NASPE (2004). *Moving Into the Future: National Standards for Physical Education* (2nd ed.). Reston, VA.
- NASPE (2009). *Appropriate instructional practice guidelines for high school physical education* (3<sup>rd</sup> ed). Reston, VA. National Association of Sport and Physical Education.
- NASPE, & AHA (2010) *Status of Physical Education education in the USA*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.
- NASPE, & AHA (2012). *Shape of the nation report: Status of physical education in the USA*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.

- Naylor, J., Macdonald, M., Zebedee, A., Reed, E. & McKay, A. (2006). Lessons learned from Action Schools! BC - An 'active school' model to promote physical activity in elementary schools. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 9, 413-423.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ní Chróinín, D., & Coulter, M. (2012). The impact of initial teacher education on understandings of physical education: Asking the right question. *European Physical Education Review*, 18(2), 220-238.
- Ntoumanis, N. (2012). A review of self-determination theory in sport and physical education. In G. Roberts & D. Treasure (Eds.), *Advances in Motivation in sport and exercise* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 91-128). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring 'what' to learn in physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123-135.
- O'Connor, J., Alfrey, L. & Payne, P. (2012). Beyond games and sports: A socio-ecological approach to physical education. *Sport, Education and Society*, 17(3), 365-380.
- Oliver, M., Schofield, M. & Kolt, S. (2007). Physical activity in preschoolers: Understanding prevalence and measurement issues. *Sports Medicine*, 37, 1045-1070.
- Oliver, K. (2010). The body, physical activity, and inequity: Learning to listen with girls through action. In M. O'Sullivan & A. MacPhail (Eds.), *Young people's voices in physical education and sport*. London: Routledge.
- Onofre, M. (1995) – Prioridades de formação Didática em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- Onofre, M. (2018). Qualidade do Ensino da Educação Física para o Envolvimento Ativo dos Alunos. In H. Feliciano (Ed.). *O Ensino na Escola de Hoje. Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi.
- Ortega, F., Konstabel, K., Pasquali, E., Ruiz, J., Hurtig-Wennlof, A., Mäestu, J., et al., (2013). Objectively Measured Physical Activity and Sedentary Time during Childhood, Adolescence and Young Adulthood: A Cohort Study. *PLoS ONE*, 8(4),1-8.
- Pais, J. (2003). *Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro*. 2º Edição Porto: Ambâr.
- Papaioannou, A., Zourbanos, N., Krommidas, C. & Ampatzoglou, G. (2012). The place of achievement goals in the social context of sport: a comparison of Nicholls' and Eliot's models. In G. Roberts & D. Treasure (Eds.), *Advances in Motivation in sport and exercise* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 59-90). Champaign, IL: Human Kinetics.



- Peralta, M., Maurício, Í., Lopes, M., Costa, S., Sarmiento, H. & Marques, A. (2015). A relação entre a educação física e o rendimento académico dos adolescentes: Uma revisão sistemática. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 5(2), 129-137.
- Petersen, B., Byrne, H. & Cruz, L. (2003). "The Reality of Fitness for Pre-Service Teachers: What Physical Education Majors "Know and Can Do." *Physical Educator*, 60(1), 5–18.
- PHE. (2014). *Annual Report and Accounts 2013/2014*. London: Public Health England.
- Physical Activity Guidelines Advisory Committee. (2008). *Physical activity guidelines advisory committee report*. Washington, DC.
- Piéron, M., Telama, R., Naul, R. & Almond, L. (1997). Etude du style de vie d'adolescents européens. Considérations théoriques, objectifs et méthodologie de recherche. *Sport*, 159/160, 43-50.
- Puder, J., Marques-Vidal, P., Schindler, C., Zahner, L., Niederer, I., Bürgi, F., et al., (2011). Effect of multidimensional lifestyle intervention on fitness and adiposity in predominantly migrant preschool children (Ballabeina): cluster randomised controlled trial. *The BMJ*, 13,343.
- Pühse, U., & Gerber, M. (2005). *International Comparison of Physical Education. Concepts, Problems, Prospects*. Oxford: Meyer and Meyer Sport.
- Quaresma, A., Palmeira, A., Martins, S., Minderico, C. & Sardinha, L. (2014) Effect of a school-based intervention on physical activity and quality of life through serial mediation of social support and exercise motivation: the PESSOA program, *Health Education Research*, 29(6), 1, 906-917.
- Quennerstedt, M., Öhman, M. & Eriksson, C. (2008). Physical Education in Sweden a national evaluation- *Education-line*, 1-17. Acedida em 25 de maio de 2016 <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents>.
- Rasberry, C., Lee, S., Robin, L., Laris, B., Russell, L., Coyle, K., ... Nihiser, A. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52(1),10-20.
- Ravitch, D. (2010). *The Life and Death of the Great American School System How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York:Perseus.
- Resaland, G., Aadland, G., Moe, V., Aadland, K., Skrede, T., Stavnsbo, M., et al., (2016). Effects of physical activity on schoolchildren's academic performance: the Active

- Smarter Kids (ASK) cluster-randomized controlled trial. *Preventive Medicine*. 91, 322-328.
- Rezende, L., Azeredo, C., Silva, K., Claro, R., França-Junior, I., Peres, M., et al., (2015) The Role of School Environment in Physical Activity among Brazilian Adolescents. *PLoS ONE* 10(6), e0131342.
- Richards, K., & Wilson, W. (2012). Advocacy in Action: tips & techniques: Quality Assurance in Physical Education, Strategies. *A Journal for Physical and Sport Educators*, 25(7), 36-37.
- Rickwood, G., Temple., V. & Meldrum, J. (2011). School-based Physical Activity Opportunities: Perceptions of Elementary School Parents, Teachers, and Administrators. *Revue phénEPS / PHEnex Journal*, 3(2).
- Riley, N., Lubans, D., Holmes, K. & Morgan, P. (2016). Findings from the EASY minds cluster randomized controlled trial: evaluation of a physical activity integration program for mathematics in primary schools. *Journal Physical Activity Health*, 13(2), 198-206. doi.org/10.1123/jpah.2015-0046.
- Rink, J. (2013). Measuring Teacher Effectiveness in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 407-418.
- Robinson, C., & Taylor, C. (2007). Theorising Student Voice: values and perspectives. *Improving Schools*, 10(1), 5-17.
- Rocha, L., & Carreiro da Costa, F. (1998). Educação Física na escola primária: como pensamos os professores. *Intervención en conductas motrices significativas*, 485-493.
- Rocha, L., & Carreiro da Costa, F (1999). The Influence of primary school teacher's past experiences in school physical education and their presente life styles in thoughts and practices. In Roger Rees, G., Barrette, L., Florentino, S., Vervilio, & Kowalski (Eds). *Proccedings, World Sport Science Conference on "Education for Life"* (pp. 163-170). AIESEP, US, Adelphi University.
- Rodriguez-Oviedo, P., Ruano-Ravino, A., Perez-Rios, M., Garcia, F., Gómez-Fernández, D., Fernández-Alonso, A., et al., (2012). School children's backpacks, back pain and back pathologies. *Archives of Disease in Childhood*, 97(8), 730-732. doi: 10.1136/archdischild-2012-302578.
- Rutherford, L., & Reid, S. (2013). *Attitudes and Motivations to Health, 2008–11*. A Module of the Scottish Health Survey. Scotland: National Health Service.

- Sallis, J., Cervero, B., Ascher, W., Hederson, A., Kraft, K. & Kerr, J. (2006). An Ecological approach to creating active living communities. *Annual Review of Public Health*, 27(1), 297-322.
- Sallis, J., McKenzie, T., Alcaraz, J., Kolody, B., Faucette, N. & Hovell, M. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. Sports, play and active recreation for kids. *American Journal Public Health*, 87,1328–1334.
- Sallis, J., Mckenzie, T., Beets, M., Beighle, A., Erwin, H. & Lee, S. (2012). Physical Education's Role in Public Health: Steps Forward and Backward Over 20 Years and HOPE for the Future. *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 83(2), 125-135.
- Sallis, J., McKenzie, T., Kolod, B., Lewis, M., Marsha, S. & Rosengard, P. (1999). Effects of Health-Related Physical Education on Academic Achievement: Project SPARK. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(2), 127-134.
- Sallis, J. & Owen, N. (2015). *Ecological models of health behavior*. In K. Glanz, B. Rimer, & K. Viswanath (5<sup>th</sup>Eds.), *Health behavior. Theory, Research and Practice*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Sawka, K., McCormack, G., Nettel-Aguirre, A., Hawe, P., & Doyle-Baker, P. (2013). Friendship networks and physical activity and sedentary behavior among youth: a systematized review. *10*, 130-139.
- Schleicher, A. (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>.
- Sebastião, E., Chodzko-Zajko, W. & Schwingel, A. (2015). The need to modify physical activity messages to better speak to older African American women: a pilot study. *BCM Public Health*. 15, 962.
- Semlitsch, T., Jeitler, K., Hemkens, L., Horvath., K Nagele, E., Schermann, C., et al., (2013) Increasing physical activity for the treatment of hypertension: a systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 43(10), 1009-1023.
- SHAPE. (2014). *Let's Move Active Schools*. Reston, VA: Soceteiy of Health and Physical Educators.
- SHAPE. (2015) *The essential components of physical education*. Reston, VA: Soceteiy of Health and Physical Educators.

- SHAPE. (2016) Status of Physical Education on USA. Reston, VA: Socceitey of Health and Physical Educators.
- Sheehy, A. (2006). Parents' perceptions of their child's 5thgrade physical education program. *Physical Educator*, 63(1), 30-37.
- Sheehy, A. (2011). Addressing parents' perceptions in the marginalization of physical education: The influence of parents-over policymakers, other parents, and their children's attitudes - cannot be ignored. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 82(7), 42.
- Shen, B. (2014). Outside-school physical activity participation and motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*. 84, 40-57.
- Sibley, B., & Etnier, J. (2003). The Relationship between Physical Activity and Cognition in Children: A Meta-Analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15, 243-56.
- Silva, I., Veloso, A. & Keating, J. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lúsofona*, 26(26), 175-190.
- Singh, A., Twisk, J., Mechelen, W. & Chinapaw, M. (2012). Physical Activity and Performance at School. A Systematic Review of the Literature Including a Methodological Quality Assessment. *Archives Pediatric Adolescent & Medicine*, 166(1), 49-55.
- Snyers, J., Halkin, S., Lejacques, T., Schmit, J., Williot, J. & Cloes, M. (2014). Multidimensional analysis of the importance given to physical activity promotion in secondary schools of French-speaking Belgium. *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*, 3(3), 212-227.
- Sofo, S., Beard, D., Slattery, A. & Howard, S. (2012). Preservice teachers' beliefs about the curricular goals for physical education. *Missouri Journal Health, Physical Education, Recreation, and Dance*, 22(1),18-35.
- Solmon, M. (2015). Optimizing the role of physical education in promoting physical activity: A social-ecological approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(4), 329-337.
- Stewart, W., Shamdasani, N. & Rook, W. (2007). *Focus groups: Theory and practice* (2<sup>nd</sup> Ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Strean, B. (2009). Remembering instructors: Play, pain and pedagogy. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1, 210-220.

- Sunderland, A., Walker, M. & Walker, F. (2006). Action errors and dressing disability after stroke: an ecological approach to neuropsychological assessment and intervention. *Neuropsychological Rehabilitation*, 16(6), 666-683.
- Teixeira, A., & Becker, F. (2001). Novas possibilidades da pesquisa qualitativa via sistemas CAQDAS. *Sociologias, Porto Alegre*, 3(5), 94-113.
- Teixeira, P., Carraça, V., Markland, D., Silva, M. & Ryan, R. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 78.
- Thaler, R., & Sunstein, C. (2009). *Nudge*. London: Yale University Press.
- Thorpe, P. (2007). Cumulative risk of overweight in U.S. adolescents supports a social ecology model of obesity. *Federation of American Societies Experimental Biology Journal*, 21(1), 828-840.
- Till, J., Ferkins, L. & Handcock, P. (2011). Physical Activity Based Professional Development for Teachers: The Importance of Whole School Involvement. *The Health Education Journal*, 70(2), 225-235.
- Trigwell, J., Murphy, R., Cable, N., Stratton, G. & Watson, P. (2015). Parental views of children's physical activity: a qualitative study with parents from multi-ethnic backgrounds living in England. *BMC Public Health*, 15, 1005.
- Trost, S. (2007). *Active Education: Physical Education, Physical Activity and Academic Performance*. Active Living Research.
- Tseng, N., Gau, S. & Lou, F. (2011). The effectiveness of exercise on improving cognitive function in older people: a systematic review. *Journal Nurse Research*, 19(2), 119-131.
- Trudeau, F. & Shephard, R. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(10). doi: 10.1186/1479-5868-5-10
- Turpeinen, S., Lakanen, L., Hakonen, H., Havas, E. & Tammelin, T. (2013). *On the way to school. School commutes and the promotion of active commuting amongst school-aged children*. Jyväskylä, Finland: LIKES. Foundation for Sport and Health Sciences.
- UNESCO. (1978). *International Charter of Physical Education and Sport*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2012). Empowering girls and women through physical education and sport - Advocacy brief. In C. Wing (Ed.). Bangkok: UNESCO. Urdan, T., & Maehr, M.

- (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: a case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
- UNESCO. (2014). World-wide Survey of School Physical Education In: UNESCO (Ed.). Paris: France.
- UNESCO. (2015). *Quality Physical Education: Guidelines for Policy-Makers*. Paris, France: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- USDHHS. (2000). *Healthy People 2010*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- USDHHS. (2008). *2008 physical activity guidelines for Americans*. Washington, DC.
- USDHHS. (2012). *Physical activity guidelines for Americans midcourse report: Strategies to increase physical activity among youth*. Washington, DC.
- Väistö, J., Eloranta, A., Viitasalo, A., Tompuri, T. Lintu, N., Karjalainen, P., et al., (2014). Physical activity and sedentary behaviour in relation to cardiometabolic risk in children: cross-sectional findings from the Physical Activity and Nutrition in Children (PANIC) Study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11,55.
- Valtonen, J., Autio, O., Reunamo, J. & Ruismäkia, H. (2012). The Relationship Between Pre-Service Class Teacher's Various Backgrounds and Conceptions of Good Physical Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 595-604.
- Valtonen, J., Kuusela, J. & Ruismäki, H. (2011). The leisure time physical activity background of pre-service class teachers. In: H. Ruismäki & Inkeri Ruokonen (Eds.) Design Learning and Well- being: 4th *International Journal of Intercultural Arts Education: Post-Conference Book*. University of Helsinki: Department of teacher.
- Van Cauwenberghe, E., Labarque, V., Trost S., De Bourdeadhuij, I. & Cardon, G. (2010). Calibration and comparison of accelerometer cut point in preschool children. *International Journal Pediatric Obesity*. 1,8.
- Van Cauwenberghe, E., De Bourdeadhuij, I., Maes, L. & Cardon, G. (2012). Efficacy and feasibility of lowering playground density to promote physical activity and to discourage sedentary time during recess at preschool: A pilot study. *Preventive Medicine*, 55(4), 319-321.
- Van der Horst, K., Chin, M., Twisk, J. & Van Mechelen, W. (2007). A brief review on correlates of physical activity and sedentariness in youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 39(8), 1241-1250.



- Vazou, S., & Skrade, M. (2016). Intervention integrating physical activity with math: Math performance, perceived competence, and need satisfaction. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(5), 508-522.
- Veloso, S., Gaspar de Matos, M., Simões, C., Palmeira, A. & Diniz, J. (2011). Journal of Child and Adolescent Psychology. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa, 4.
- Verburgh, L., Königs, M., Scherder E. & Oosterlaan, J. (2013). Physical exercise and executive functions in preadolescent children, adolescents and young adults: a meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 48(12), 973-979.
- Wang, C., & Koh, T. (2006) 'Sport Ability Beliefs, Self-Determination and Beliefs about the Purposes of Physical Education among Singaporean Potential Preservice Teachers', *Asian Journal of Exercise and Sports Science*, 3, 25-34.
- Webster, C. (2011). Relationships between personal biography and changes in preservice classroom teacher's physical activity promotion competence and attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(4), 339.
- Webster, C., Monsma, E. & Erwin, H. (2010). The role of biographical characteristics in preservice classroom teachers' school physical activity promotion attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 358-377.
- Wellard, I. (2012). Body-reflexive pleasures: Exploring bodily experiences within the context of sport and physical activity. *Sport, Education and Society*, 17, 21-33.
- Whitehead, S., & Biddle, S. (2008). Adolescent girls' perceptions of physical activity: A focus group study. *European Physical Education Review*, 14(2), 243-262.
- WHO. (1998). *The WHO health promotion glossary*. Geneva: World Health Organization.
- WHO. (2000). *Promoting active living in and through schools. Policy statement and guidelines for action*. Esbjerg: World Health Organization.
- WHO. (2002). *The world health report 2002. Reducing Risks, Promoting Healthy Life*. Sadag: World Health Organization.
- WHO. (2003). *Health and development through physical activity and sport*. Geneva: World Health Organization.
- WHO. (2004). *Global strategy on diet, physical activity and health*. Geneva: World Health Organization.
- WHO. (2009). *A snapshot of the health of young people in Europe*. Copenhagen: World Health Organization.

- WHO. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Wilkinson, C., & Bretzing, R. (2011). High school girls' perceptions of selected Fitness activities. *Physical Educator*, 68, 58-65.
- Winter, S., & Sass, D. (2011). Healthy & Ready to Learn: Examining the Efficacy of an Early Approach to Obesity Prevention and School Readiness. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(3), 304-325.
- Wrench, A., & Garrett, R. (2012). Identity work: stories told in learning to teach physical education. *Sport, Education and Society*, 17(1), 1-19.
- Wu, S., & Rao, N. (2011). Chinese and German teachers' conceptions of play and learning and children's play behavior. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 469-481.
- Yao, C., & Rhodes, R. (2015). Parental correlates in child and adolescent physical activity: a meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(12), 1-10.
- You Gove. (2018). Survey: Parents & Teachers Want Mandatory Health & PE Classes. Acedida em 13 de abril de 2018 em: <https://www.rchsd.org/health-articles/survey-parents-teachers-want-mandatory-health-pe-classes/>.
- Yungblut, H., Schinke, R. & McGannon, K. (2012). Views of Adolescent Female Youth on Physical Activity During Early Adolescence. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(1), 39-50.
- Zach, S., Shoval, E. & Lidor, R. (2016). Physical education and academic achievement-literature review 1997-2015. *Journal of Curriculum Studies*, 1-19.

### **Legislação consultada**

- Constituição da República Portuguesa atualizada. De acordo com a Lei Constitucional no 1/2005, de 12 de agosto. Coimbra, Editora Almedina, 2008. ISBN 978-972-40-3291-7.
- Lei n.º 46/86, de 27 de agosto. *Diário da República n.º 37/1986 - I Série*. Lei de bases do Sistema Educativo, Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei n.º 1/90, de 13 de janeiro. *Diário da República n.º 11/1990, I-A Série*. Lei de Bases do Sistema Desportivo.
- Decreto Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.



Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. *Diário da República n.º 198/1989, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei 289/89, de 29 de agosto. *Diário da República n.º 198/1989 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto Lei nº 95/91, de 26 de fevereiro. *Diário da República n.º 47/1991 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei 139/12, de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo 6478/12, de 26 de junho, *Diário da República n.º 143/2012 - II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo 10-A/15, de 19 de junho, *Diário da República n.º 118/2015 - II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo 24-A/17, de 6 de dezembro, *Diário da República n.º 24-A/2012 - II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 dezembro. UNESCO

Declaração Universal dos Direitos das Crianças, de 20 de novembro de 1959. UNICEF

### **Referências documentais**

Horários escolares ano letivo (2015-2016)

Projeto Educativo dos agrupamentos (2015-2018)

Plano Anual de Atividades (2015-2016)

Regulamento interno dos agrupamentos (2015-2018)



## APÊNDICES

## ÍNDICE DE GERAL

<b>ÍNDICE DE GERAL</b>	<b>II</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	<b>III</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b>	<b>III</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b>	<b>II</b>
<b>APÊNDICE - A</b>	<b>IV</b>
CARACTERIZAÇÃO DAS INSTALAÇÕES DESPORTIVAS .....	IV
<b>APÊNDICE - B</b>	<b>VII</b>
AUTORIZAÇÃO DA COMISSÃO NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS.....	VII
CONSENTIMENTOS E AGRADECIMENTOS PARA DIRETORES DE AGRUPAMENTO E	
PROFESSORES.....	XI
<b>APÊNDICE - C</b>	<b>XVII</b>
QUESTIONÁRIO APLICADO .....	XVII
<b>APÊNDICE - D</b>	<b>XXIV</b>
CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA .....	XXIV
PROCEDIMENTOS ANÁLISE DE COMPONENTES PRINCIPAIS (ACP) .....	XXVI
<i>ACP com todas as variáveis</i> .....	xxx
<i>ACP utilizada na análise</i> .....	xxxiii
PROCEDIMENTOS ANÁLISE DE CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS (ACM).....	XXXVII
<i>Descritivas das variáveis ativas utilizadas na ACM</i> .....	xxxix
<i>Contribuições e quantificações das variáveis ativas</i> .....	xliii
<b>APÊNDICE - G</b>	<b>LV</b>
PROCEDIMENTOS ANÁLISE DE CLUSTERS COM ACM .....	LV
<b>APÊNDICE - H</b>	<b>LXXV</b>
GRUPO FOCAL - CONSENTIMENTO DE PROFESSORES .....	LXXV
GRUPO FOCAL - MEMORANDO .....	LXXVI
RESUMO DE PARTICIPAÇÃO NOS GRUPOS FOCALIS .....	LXXVIII
<b>APÊNDICE I</b>	<b>LXXIX</b>
TRANSCRIÇÕES DOS GRUPOS FOCALIS.....	LXXIX
SESSÃO 1 .....	LXXIX
<i>Grupo focal “ - “</i> .....	lxxix
SESSÃO 2 .....	CXVI
<i>Grupo focal “ - e + ”</i> .....	cxvi
SESSÃO 3 .....	CLXIV
<i>Grupo focal “ + ”</i> .....	clxiv

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Infraestruturas desportivas nos dois agrupamentos .....	IV
Quadro 2 - Variável habilitações literárias original .....	xxiv
Quadro 3 - Variável Estatuto original .....	xxiv
Quadro 4 - Variável Finalidades original .....	xxiv
Quadro 5 - Variável Idade original .....	xxiv

Quadro 6 - Descritivas das variáveis originais utilizadas .....	xxvi
Quadro 7 - Descritivas das variáveis recodificadas utilizadas na ACP .....	xxvii
Quadro 8 - Estatística descritiva das variáveis utilizadas na ACP .....	xxx
Quadro 9 - Teste de KMO e de Bartlett para adequabilidade da ACP .....	xxx
Quadro 10 - Variância inicial .....	xxx
Quadro 11 - Variância de cada componente antes da rotação .....	xxx
Quadro 12 - Contributo das variáveis para as duas dimensões escolhidas .....	xxxii
Quadro 13 - Variância de cada componente após rotação <i>Varimax</i> .....	xxxii
Quadro 14 - Contributo das variáveis para as duas componentes extraídas após rotação <i>Varimax</i> .....	xxxii
Quadro 15 - Correlação entre as componentes extraídas .....	xxxiii
Quadro 16 - Estatística descritiva das variáveis utilizadas na ACP .....	xxxiii
Quadro 17 - Teste de KMO e de Bartlett para adequabilidade da ACP .....	xxxiii
Quadro 18 - Variância inicial e extraída .....	xxxiv
Quadro 19 - Variância de cada componente antes da rotação .....	xxxiv
Quadro 20 - Contributo das variáveis para as duas dimensões escolhidas .....	xxxv
Quadro 21 - Contributo das variáveis para as duas dimensões escolhidas após rotação <i>Varimax</i> .....	xxxv
Quadro 22 - Correlação entre as componentes extraídas .....	xxxvi
Quadro 23 - Consistência das variáveis e escolha de dimensões: .....	xxxvii
Quadro 24 - Medidas de Discriminação das Variáveis Ativas .....	xxxviii
Quadro 25 - Variável pratica alguma atividade física .....	xxxix
Quadro 26 - Variável como classifica a EF na escola que frequentou .....	xxxix
Quadro 27 - Variável AF e Desporto vs Rendimento académico .....	xxxix
Quadro 28 - Variável Finalidades .....	xl
Quadro 29 - Variável Estatuto da Disciplina .....	xl
Quadro 30 - Descritivas das variáveis suplementares (originais) utilizadas na ACM .....	xl
Quadro 31 - Descritivas das variáveis suplementares (recodificadas) utilizadas na ACM .....	xli
Quadro 32 - Consistência e Inércia das duas dimensões escolhidas: .....	xlii
Quadro 33 - Variável pratica alguma atividade física .....	xliii
Quadro 34 - Variável pratica alguma atividade física .....	xliii
Quadro 35 - Variável como classifica na escola que frequentou .....	xliii
Quadro 36 - Variável como classifica na escola que frequentou .....	xliv
Quadro 37 - Variável AF e Desporto vs Rendimento Académico .....	xliv
Quadro 38 - Variável AF e Desporto vs Rendimento Académico .....	xliv
Quadro 39 - Variável finalidades _recodificada .....	xliv
Quadro 40 - Variável finalidades _recodificada .....	xliv
Quadro 41 - Variável estatuto da disciplina .....	xlvi
Quadro 42 - Variável estatuto da disciplina .....	xlvi
Quadro 43 - Variável sexo .....	xlvi
Quadro 44 - Variável sexo .....	xlvi
Quadro 45 - Variável escalões etários .....	xlvi
Quadro 46 - Variável escalões etários .....	xlvi
Quadro 47 - Variável grupo disciplinar .....	xlvi
Quadro 48 - Variável grupo disciplinar .....	xlvi
Quadro 49 - Variável habilitações académicas .....	xlvi
Quadro 50 - Variável habilitações académicas .....	xlvi
Quadro 51 - Correlações entre as variáveis ativas .....	li
Quadro 52 - Medidas de discriminação das variáveis nas duas dimensões: .....	li

Quadro 53 - Posicionamento das variáveis suplementares nas duas dimensões .....	lii
Quadro 54 - Medidas de discriminação das variáveis ativas e suplementares nas duas dimensões.....	liii
Quadro 55 - Distâncias <i>interclusters</i> .....	lv
Quadro 56 - Distâncias <i>interclusters</i> .....	lxiii
Quadro 57 - Cruzamento das variáveis suplementares com os <i>clusters</i> (Método <i>Ward</i> ) .....	lxxiii
Quadro 58 - Critérios de constituição dos grupos focais .....	lxxvii
Quadro 59 - Resumo de participação dos grupos focais.....	lxxviii

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Autorização da CNPD.....	X
Figura 2 - Memorando para Grupo Focal .....	lxxvi

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Boxplot das variáveis para identificar possíveis <i>outliers</i> .....	xxix
Gráfico 2 - Representação gráfica da variância explicada pelas componentes .....	xxxii
Gráfico 3 - Representação gráfica da variância explicada pelas componentes .....	xxxiv
Gráfico 4 - Inércia das Variáveis .....	xxxvii
Gráfico 5 - Disposição de perfis de acordo com as variáveis suplementares, habilitações académicas, grupo disciplinar e conhecimento sobre recomendações de AF.....	l
Gráfico 6 - Disposição de perfis de acordo com as variáveis suplementares – escalões etários e sexo.....	li
Gráfico 7 - Medidas de discriminação das variáveis nas duas dimensões.....	lii
Gráfico 8 - Medidas de discriminação das variáveis ativas e suplementares nas duas dimensões.....	lii
Gráfico 9 - Medidas de discriminação das variáveis ativas e suplementares nas duas dimensões.....	liii
Gráfico 10 - Distância entre coeficientes de fusão, método Vizinho Mais Afastado (ACM).....	lxii
Gráfico 11 - Dendograma com distâncias entre coeficientes de fusão (Método Vizinho Mais Afastado).....	lxii
Gráfico 12 - Distâncias entre coeficientes de fusão, método Ward (ACM) .....	lxx
Gráfico 13- Dendograma com distâncias entre coeficientes de fusão, Ward .....	lxxii



## APÊNDICE - A

### 1.6 Caracterização das Instalações Desportivas

Apesar das diversas intervenções no parque escolar, por parte do Ministério de Educação, os dois agrupamentos de escola participantes neste estudo, não foram intervencionados, sendo que a qualidade das infraestruturas desportivas, em duas das quatro escolas, era deficiente, sendo que numa delas se poderá afirmar muito fraca.

O quadro 1 apresenta uma breve caracterização dos espaços pertencentes aos dois agrupamentos.

**Quadro 22 - Infraestruturas desportivas nos dois agrupamentos**

Agrupamento 1		Agrupamento 2	
2º e 3º ciclo	Secundário	2º e 3º ciclo	Secundário
1 polidesportivo;	1 sala de aulas teórica;	1 ginásio pequeno;	1 polidesportivo grande;
1 caixa de areia;	1 sala de ginástica;	1 campo de exterior	1 sala teórica;
4 campos exteriores;	2 mini – pavilhões;	com balizas;	1 ginásio com tapetes de
1 sala de material;	1 polidesportivo	1 campo exterior com	judo e sete mesas de
2 balneários para alunos;	coberto;	uma tabela de	ténis de mesa montadas;
2 balneários para	1 sala de Professores;	basquetebol e um	1 ginásio com aparelhos
professores;	1 sala de material;	campo de voleibol;	de gímnicos;
1 sala de professores;	2 balneários para	1 sala de material;	2 salas de material;
1 pista de atletismo num	alunos;	1 sala de professores;	2 salas de professores
dos campos exteriores.	2 balneários para	2 balneários pequenos;	2 paredes de escalada;
	professores;	1 parede de escalada.	4 campos exteriores de
	1 caixa de areia não		grandes dimensões;
	operacional;		6 balneários;
	1 campo de futebol no		Diversos cacifos;
	recreio;		1 pista de atletismo, num
	1 campo de voleibol no		dos campos exteriores.
	recreio.		

No agrupamento 1, no 2º e 3º ciclos a escola tem uma tipologia de construção nórdica, com uma existência de 44 anos. O polidesportivo é dividido em



dois espaços, um maior e outro com dimensões mais reduzidas, onde habitualmente se realizam as atividades gímnicas, uma vez que o material móvel gímnico, se encontra guardado nas laterias do polidesportivo, neste local. Os campos exteriores têm todos um piso abrasivo e em dois deles, as raízes das árvores encontram-se dentro dos limites de dois campos. Nos diversos campos exteriores é possível realizar a maioria das matérias do quadro de extensão dos PNEF. Os balneários são pequenos com chuveiros e permitem a utilização de duas a três turmas em simultâneo, de um modo seguro. A sala de material contém todo o material didático necessário para o cumprimento dos PNEF, em número suficiente e de qualidade muito aceitável ao longo do ano. O recreio dos alunos é simultaneamente o espaço das aulas de EF, sendo que se encontrava à data de recolha dos dados, proibida a utilização dos espaços exteriores, para jogos com bola, nos intervalos dos alunos.

Na escola do ensino secundário, a construção está dividida por pavilhões, é uma escola com 43 anos e para além do número de instalações ser superior, existem mais espaços cobertos, três, no caso específico, sendo que um deles está totalmente equipado com aparelhos gímnicos (e.g. trave, paralelas, plintos, entre outros). Os balneários são também reduzidos, sendo que permite a sua utilização por três turmas em simultâneo, de forma segura. O material é de boa qualidade e em número suficiente. Excluindo a sala de ginástica e a sala de aulas teóricas, todos os outros espaços são polivalentes. Saliente-se também que esta escola tem montado no recreio dos alunos, um campo de voleibol e um campo de futebol, que não é utilizado para as aulas de EF.

No agrupamento 2, a escola do 2º e 3º ciclo, designada de uma escola de intervenção prioritária, tem fracas condições para a prática da disciplina de EF. É uma escola com 45 anos. Os espaços para a prática da EF são reduzidos, existindo apenas um espaço coberto, de pequenas dimensões. O espaço exterior, é constituído por um campo de dimensões idênticas às de um campo de andebol, onde se pode também realizar futebol. O outro espaço, é um meio campo de basquetebol, com uma única tabela de basquetebol e ao lado marcações para um campo para o voleibol, não existindo, durante o ano letivo, uma rede montada de forma permanente. O material existente é de qualidade aceitável e em número suficiente.

A escola secundária, tal como apresentado no quadro 1, tem excelentes condições para a prática da EF. Com diversos espaços cobertos, permitindo em dias

em que as condições climáticas sejam desfavoráveis, possam funcionar seis turmas em simultâneo. O polidesportivo tem grandes dimensões e pode ser dividido até três campos longitudinalmente. A escola tem seis balneários para os alunos, sendo que todos têm cacifos onde estes, podem guardar os seus pertences. Os espaços exteriores permitem realizar a maioria das matérias pertencentes ao quadro de extensão dos PNEF. As salas de material disponibilizam materiais específicos para utilização no interior e no exterior. Salientamos que ainda que, a existência de diverso material para atividades de exploração da natureza, como bicicletas, caiaques, coletes salva vidas e pranchas de surf e bodybord.

## APÊNDICE - B

### 1.7 Autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados



Processo N.º 14367/2014 | 1

AUTORIZAÇÃO N.º 4939 /2015

#### I. Pedido

Francisco Carreiro da Costa, no âmbito da sua tese de Doutoramento, notificou à Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD) um tratamento de dados pessoais com a finalidade de elaborar um estudo intitulado "A Percepção dos Professores, Alunos e Pais sobre a Disciplina de Educação Física".

Através deste estudo o responsável pretende investigar os fatores associados aos processos psicológicos, cognitivos, sociais, biográficos e educacionais que influenciam a motivação para a prática regular das atividades físicas na infância e adolescência.

O estudo compreende a aplicação de questionários e realização de entrevistas a alunos de 6.º, 9.º e 12.º ano de escolaridade, professores e encarregados de educação. Os participantes nas entrevistas serão selecionados de acordo com as respostas dadas no questionário.

A população em estudo corresponderá a dois agrupamentos de escolas: Pioneiros da Aviação Portuguesa e Leal da Câmara, sendo solicitada autorização para a sua realização a cada diretor de escola.

Os dados serão recolhidos num "caderno de recolha de dados" no qual não há identificação nominal do titular, sendo aposto um código de participante, para posterior seleção dos participantes a entrevistar. A chave da codificação só pode ser conhecida da equipa de investigação. As entrevistas serão gravadas em formato áudio e posteriormente transcritas.

Os destinatários são ainda informados sobre a natureza facultativa da sua participação e garantia de confidencialidade no tratamento, caso decidam participar, recolhendo o investigador o seu consentimento informado para o efeito.



R

## II. Análise

Porque em grande parte referentes à vida privada e também à saúde, os dados recolhidos pelo requerente têm a natureza de sensíveis, nos termos do disposto no n.º 1 do artigo 7.º da LPD.

Em regra, o tratamento de dados sensíveis é proibido, de acordo com o disposto no n.º 1 do artigo 7.º da LPD. Todavia, nos termos do n.º 2 do mesmo artigo, o tratamento de dados da vida privada e de saúde é permitido, quando haja uma disposição legal que consagre esse tratamento de dados, quando por motivos de interesse público importante o tratamento for indispensável ao exercício das atribuições legais ou estatutárias do seu responsável ou quando o titular dos dados tiver prestado o seu consentimento.

Não estando preenchidas as duas primeiras condições de legitimidade, o fundamento de legitimidade só pode basear-se no consentimento dos titulares dos dados ou dos representantes legais, quando os titulares dos dados sejam incapazes.

Assim, é necessário o «consentimento expresso do titular», entendendo-se por consentimento qualquer manifestação de vontade, livre, específica e informada, nos termos da qual o titular aceita que os seus dados sejam objeto de tratamento (cf. artigo 3.º, alínea *h*), da LPD), o qual deve ser obtido através de uma "declaração de consentimento informado" onde seja utilizada uma linguagem clara e acessível.

Nos termos do artigo 10.º da LPD, a declaração de consentimento tem de conter a identificação do responsável pelo tratamento e a finalidade do tratamento, devendo ainda conter informação sobre a existência e as condições do direito de acesso e de retificação por parte do respetivo titular.

No caso de participantes menores, terá de haver consentimento a prestar pelos representantes legais. Impõe-se, ainda, que a criança seja ouvida e em função da idade, nos termos da lei, ela própria preste a sua anuência à recolha de dados



personais para participação no estudo. O estudo deve ter em conta o superior interesse da criança.

Os titulares dos dados, de acordo com a declaração de consentimento informado junta aos autos, apõem as suas assinaturas na mesma, deste modo satisfazendo as exigências legais.

O responsável deverá não apenas solicitar autorização a cada escola para realização do estudo, como também contar com a sua para divulgação do estudo junto de professores, alunos e pais e distribuição da declaração de consentimento informado. Após a recolha do consentimento informado dos pais e dos alunos participantes pelo diretor de turma, a equipa de investigação poderá proceder à distribuição dos questionários para resposta, àqueles que tenham consentido.

As declarações de consentimento informado devem ser mantidas no processo individual do aluno.

A informação tratada é recolhida de forma lícita (artigo 5.º, n.º1 alínea *a*) da Lei n.º 67/98), para finalidades determinadas, explícitas e legítimas (cf. alínea *b*) do mesmo artigo) e não é excessiva.

O fundamento de legitimidade é o consentimento expresso do titular dos dados.

### III. Conclusão

Assim, nos termos das disposições conjugadas do n.º 2 do artigo 7.º, n.º 1 do artigo 27.º, alínea *a*) do n.º 1 do artigo 28.º e artigo 30.º da Lei de Protecção de Dados, autoriza-se o tratamento de dados *supra* referido, consignando-se o seguinte:

Responsável pelo tratamento: Francisco Carreiro da Costa;



**Finalidade:** estudo intitulado "A Percepção dos Professores, Alunos e Pais sobre a Disciplina de Educação Física";

**Categoria de Dados pessoais tratados:**

- Dos alunos: código do participante; género; data de nascimento; ano de escolaridade; peso; altura; questões sobre a prática de atividade física e percepções sobre a mesma; voz;
- Dos encarregados de educação: idade; habilitação académica; profissão; situação profissional; questões sobre a prática de atividade física e percepções sobre a mesma; voz;
- Dos professores: disciplina lecionada; grau académico; idade; sexo; peso; altura; antiguidade; situação profissional; questões sobre a prática de atividade física e percepções sobre a mesma; voz;

**Entidades a quem podem ser comunicados:** Não há.

**Formas de exercício do direito de acesso e retificação:** Junto do responsável.

**Interconexões de tratamentos:** Não há.

**Transferências de dados para países terceiros:** Não há.

**Prazo de conservação:** A chave de codificação dos dados do titular e a gravação áudio das entrevistas devem ser destruídas um mês após o fim do estudo.

Dos termos e condições fixados na Deliberação n.º 227/ 2007 e na presente Autorização decorrem obrigações que o responsável deve cumprir. Deve, igualmente, dar conhecimento dessas condições a todos os intervenientes no circuito de informação.

Lisboa, 26 de maio de 2015

Filipa Calvão (Presidente)

## **1.8 Consentimentos e Agradecimentos para Diretores de Agrupamento e Professores**

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO**

**Exmo. diretor(a),**

Um conjunto de investigadores encontram-se a realizar uma investigação cujo tema “A perceção dos professores, alunos e pais sobre a disciplina de Educação Física”, da Universidade de Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os fatores associados aos processos psicológicos, cognitivos, sociais, biográficos e educacionais que influenciam a motivação para a prática regular das atividades físicas na infância e adolescência.

Para podermos desenvolver os procedimentos metodológicos desta pesquisa necessitamos de ter acesso às instalações da escola, através de três investigadores, Joana Claro, João Cruz e Lúcia Gomes onde será realizado o trabalho de campo. Os procedimentos metodológicos que decorrerão no interior da escola contemplam:

1. Aplicação de um questionário aos alunos que frequentam do 6º, 9º e 12º ano de escolaridade
2. Realização de entrevistas a 12 a 16 alunas (raparigas), selecionados com base nas respostas dadas no questionário.
3. Aplicação de um questionário aos professores do Agrupamento.
4. Realização de entrevistas a 12 a 16 professores, selecionados com base nas respostas dadas no questionário.
5. Entrega de questionários aos alunos, para serem realizados pelos pais, em casa.
6. Realização de entrevistas a 12 a 16 Encarregados de Educação, selecionados com base nas respostas dadas no questionário.

Torna-se importante esclarecer que o trabalho de campo será realizado mediante aceitação expressa dos professores, dos encarregados de educação e dos alunos.

Além disso, os procedimentos previstos não requerem em momento algum a alteração da rotina escolar. Assumimos desde já o compromisso de que os dados recolhidos serão totalmente confidenciais e que os mesmos ficarão apenas no conhecimento da equipa de investigação.

Mais, informamos que a equipa de investigação obteve autorização junto da Comissão Nacional de Proteção de Dados (Autorização nº 4939/2015) e do Ministério da Educação (DGIDC – Autorização nº a Aguardar) para aplicar os questionários e realizar as entrevistas.

Assim sendo, venho solicitar que V. Ex.<sup>a</sup> se digne a autorizar a realização destes procedimentos metodológicos previstos na pesquisa no interior desta Instituição Escolar.

Agradeço a atenção dispensada, ao mesmo tempo em que me coloco à sua disposição para qualquer esclarecimento e/ou colaboração que V. Ex.<sup>a</sup> entenda necessário



**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, Diretor(a)  
da \_\_\_\_\_ Instituição de \_\_\_\_\_ Ensino  
\_\_\_\_\_, autorizo o  
investigador \_\_\_\_\_ a realizar os procedimentos  
metodológicos da sua pesquisa de doutoramento no âmbito da disciplina de Educação  
Física nesta escola, nos dias e horários estabelecidos em concordância com o docente  
responsável da disciplina.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO**

**Exmos. Professores**

Um grupo de investigadores da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto, realizou a primeira parte do estudo sobre “A Perceção dos professores, sobre a disciplina de Educação Física”.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os fatores associados aos processos psicológicos, cognitivos, sociais, biográficos e educacionais que influenciam a motivação para a prática regular das atividades.

Para podermos finalizar os procedimentos metodológicos desta pesquisa necessitamos da vossa colaboração. Os procedimentos metodológicos que decorrerão no interior da escola contemplam:

1. Num primeiro momento, a aplicação de um questionário ao conjunto de Professores do Agrupamento.
2. Num segundo momento, a realização de entrevistas 12 Professores (seleccionados com base nas respostas dadas no questionário).

As entrevistas serão individuais, deverão decorrer num horário a combinar e sugerido pelos entrevistados.

Assumimos desde já o compromisso de que os dados recolhidos serão totalmente confidenciais e que os mesmos ficarão apenas no conhecimento da equipa de investigação. Na expectativa de podermos contar com a vossa colaboração, agradecemos desde já a atenção e o tempo que nos dispensaram.

Lisboa,     de                     de 2015

*Lúcia Gomes*

Investigadora responsável

---

Eu, \_\_\_\_\_, Professor da disciplina de \_\_\_\_\_, aceito/não aceito (riscar o que não interessa) participar no estudo “A Perceção dos Professores sobre a Disciplina de Educação Física”.

Assinatura \_\_\_\_\_

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO**

**Exmos. Professores**

Um grupo de investigadores da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto, realizou a primeira parte do estudo sobre “A Percepção dos professores, sobre a disciplina de Educação Física”.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar os fatores associados aos processos psicológicos, cognitivos, sociais, biográficos e educacionais que influenciam a motivação para a prática regular das atividades.

Aproveitamos esta oportunidade para agradecer todos os contributos individuais, concretizados no preenchimento dos questionários.

Do mesmo modo, reforçamos o compromisso de que os dados recolhidos serão totalmente confidenciais e que os mesmos ficarão apenas no conhecimento da equipa de investigação.

Na expectativa de podermos num outro momento contar com a vossa colaboração, agradecemos desde já a atenção e o tempo que nos dispensaram.

Lisboa, 17 de dezembro de 2015

*Lúcia Gomes*

Investigadora responsável

## APÊNDICE - C

### 1.9 Questionário aplicado

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO**

Questionário sobre a disciplina de Educação Física

Este questionário destina-se a um estudo sobre a disciplina de Educação Física. Para isso pedimos a sua colaboração. Não há respostas certas ou erradas. O que desejamos conhecer é a sua opinião.

Os dados serão tratados com confidencialidade, sendo as respostas individuais apenas do conhecimento da equipa de investigadores.

**Obrigado** por preencher este questionário e por participar nesta investigação.

1. É professor(a) da disciplina de:

\_\_\_\_\_

2. Grau Académico:

\_\_\_\_\_

3.1 Idade \_\_\_\_\_ anos 3.2 Sexo Masculino ☐ Feminino ☐

4.1 Peso \_\_\_\_\_ kg 4.2 Altura \_\_\_\_\_ m

5. Há quantos anos

lecciona? \_\_\_\_\_

6. Situação atual:

Contratado ☐

QE ☐

QZP ☐

Outro ☐

\_\_\_\_\_

7. No presente ano pratica regularmente alguma atividade física ?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu Sim passe para a pergunta 9. por favor.

8. Caso tenha respondido **Não**, na pergunta anterior, muitos fatores contribuem para não se exercitar fisicamente. Da lista que se segue, quais são os que melhor se aplicam a si ? **(escolha apenas 2 fatores)**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1. Não gosto                                | <input type="checkbox"/> |
| 2. Tenho vergonha                           | <input type="checkbox"/> |
| 3. Demasiado caro                           | <input type="checkbox"/> |
| 4. Não tenho um bom estado de saúde         | <input type="checkbox"/> |
| 5. Não tenho tempo para isso                | <input type="checkbox"/> |
| 6. Não tenho energias suficientes           | <input type="checkbox"/> |
| 7. Não existem infraestruturas onde vivo    | <input type="checkbox"/> |
| 8. Tenho receio de me magoar                | <input type="checkbox"/> |
| 9. Sou muito velho para isso                | <input type="checkbox"/> |
| 10. Prefiro fazer outras coisas             | <input type="checkbox"/> |
| 11. Não preciso de praticar mais            | <input type="checkbox"/> |
| 12. O exercício físico é uma perda de tempo | <input type="checkbox"/> |
| 13. Outra razão:                            | <input type="checkbox"/> |
| _____                                       |                          |

9 – Percorra a lista abaixo e assinale as atividades físicas/desportivas que pratica regularmente e qual a sua frequência e duração.

Atividades	Atividade e em que participa	Número de vezes que participa por semana	Duração de cada Sessão					
			Até 30 minutos	1 hora	1h30m	2 horas	2h30m	3 horas ou mais
1. Andar de bicicleta	<input type="checkbox"/>	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Dançar	<input type="checkbox"/>	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Desportos equestres	<input type="checkbox"/>	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Pesca	<input type="checkbox"/>	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jardinagem	<input type="checkbox"/>	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Futebol	<input type="checkbox"/>	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Basquetebol	<input type="checkbox"/>	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Andebol	<input type="checkbox"/>	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Voleibol	<input type="checkbox"/>	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Outros jogos de equipa sem ser, as anteriores	<input type="checkbox"/>	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Golfe	<input type="checkbox"/>	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Montanhismo, escalada, orientação	<input type="checkbox"/>	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Aeróbica, Step, atividades de grupo em ginásios	<input type="checkbox"/>	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Musculação, cardiofitness	<input type="checkbox"/>	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Artes Marciais	<input type="checkbox"/>	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jogos de raquete (tênis, badminton, squash, tênis de mesa	<input type="checkbox"/>	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Natação	<input type="checkbox"/>	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Hidroginástica	<input type="checkbox"/>	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Correr (jogging)	<input type="checkbox"/>	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Caminhar	<input type="checkbox"/>	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Canoagem, remo, vela	<input type="checkbox"/>	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Outra atividade:	<input type="checkbox"/>	<hr/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Das seguintes afirmações, qual é a que melhor descreve a sua situação?**

Atualmente ...

1. ... não tenho sido muito ativo(a) fisicamente e não pretendo mudar nos próximos 6 meses ☐
2. ... não tenho sido muito ativo(a) fisicamente, mas estou a pensar em tornar-me mais ativo(a) nos próximos meses ☐
3. ... não tenho sido muito ativo(a) fisicamente, mas estou determinado(a) a tornar-me mais ativo(a) nos próximos meses ☐
4. ... sou bastante ativo(a) fisicamente, mas apenas comecei nos últimos 6 meses ☐
5. ... sou bastante ativo(a) fisicamente e já o sou há mais de 6 meses ☐
6. Eu costumava ser bastante ativo(a) fisicamente um ano atrás, mas nos últimos meses tenho sido pouco ativo(a) ☐
7. Não sei ☐

**11. O que pensa da prática regular de atividades físicas/desportivas? (Escolha as 2 afirmações que considera serem as mais importantes)**

1. Ajuda a aliviar a tensão, relaxa ☐
2. Contribui para manter um bom estado de saúde ☐
3. É muito importante para conviver com outras pessoas ☐
4. Ajuda a perder peso ☐
5. Proporciona momentos de diversão, aventura e excitação ☐
6. É importante para estar em forma fisicamente ☐
7. A competição é estimulante ☐
8. Ajuda a trabalhar melhor, a estar mais concentrado ☐
9. Não tenho opinião ☐

**12. Recorde o seu percurso nos Ensinos Básico e Secundário**

Globalmente nos Ensinos Básico e Secundário considerava-se um aluno de que nível?

**Básico** → Fraco ☐ Médio ☐ Bom ☐ Muito Bom ☐

**Secundário** → Fraco ☐ Médio ☐ Bom ☐ Muito Bom ☐

E em Educação Física?

**Básico** → Fraco ☐ Médio ☐ Bom ☐ Muito Bom ☐

**Secundário** → Fraco ☐ Médio ☐ Bom ☐ Muito Bom ☐



**13.** Tomando como referência a sua experiência pessoal, como classifica a Educação Física na Escola (ou escolas) que frequentou?

- |                    |                          |
|--------------------|--------------------------|
| 1. Muito má        | <input type="checkbox"/> |
| 2. Má              | <input type="checkbox"/> |
| 3. Nem má, nem boa | <input type="checkbox"/> |
| 4. Boa             | <input type="checkbox"/> |
| 5. Muito boa       | <input type="checkbox"/> |

**14.** Esclareça o peso que os fatores abaixo discriminados tiveram para a formação da sua opinião.

	Sem Importância	Pouco Importante	Nem pouco Nem muito importante	Muito importante	Totalmente importante
1. A competência, personalidade e atitude do professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os benefícios colhidos (aprendizagem motora, condição física, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. O convívio/relação com os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. As condições materiais/instalações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Os conteúdos (atividades ensinadas e aprendidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A organização da Escola/Educação Física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. As características das aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Outros Quais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**15.** Relativamente à existência da disciplina de Educação Física no currículo escolar, considera que esta disciplina: **(Escolha a afirmação com a qual está mais de acordo)**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1. Deve ser obrigatória, sendo os seus alunos sujeitos a avaliação, contando essa classificação para a média de acesso ao Ensino Superior | <input type="checkbox"/> |
| 2. Deve ser obrigatória, com avaliação, mas sem influência na média de acesso ao Ensino Superior  | <input type="checkbox"/> |
| 3. Deve ser obrigatória, sem avaliação  | <input type="checkbox"/> |
| 4. Deve ser opcional  | <input type="checkbox"/> |
| 5. Não deve existir   | <input type="checkbox"/> |
| 6. Não tenho opinião  | <input type="checkbox"/> |

**16. Em sua opinião, que finalidades deve ter a disciplina de Educação Física? (Escolha a afirmação com a qual está mais de acordo)**

- 1. Para libertar as energias, para que os alunos possam estar mais atentos nas outras disciplinas ☐
- 2. Para promover nos alunos a aprendizagem e aperfeiçoamento das técnicas desportivas ☐
- 3. Para que os alunos aprendam a ter uma boa conduta moral ☐
- 4. Para promover nos alunos estilos de vida ativos e saudáveis ☐
- 5. Para proporcionar aos alunos momentos de descontração e divertimento ☐
- 6. Não tenho opinião ☐

**17. Relativamente à relação entre prática de atividade física (na escola e/ou clube) e o rendimento escolar, considera que: (Escolha a afirmação com a qual está mais de acordo)**

- 1. A prática de atividade física/desporto prejudica o rendimento escolar dos alunos ☐
- 2. A prática de atividade física/desporto não prejudica o rendimento escolar dos alunos ☐
- 3. 2. A prática de atividade física/desporto beneficia o rendimento escolar dos alunos ☐
- 4. Não tenho opinião ☐

**18. Considerando as áreas disciplinares do ciclo que leciona, ordene por ordem de importância as cinco disciplinas que considera mais importantes para a formação dos alunos.**

- 1ª \_\_\_\_\_
- 2ª \_\_\_\_\_
- 3ª \_\_\_\_\_
- 4ª \_\_\_\_\_
- 5ª \_\_\_\_\_

**19.** Segundo a Organização Mundial de Saúde quais são as recomendações de atividade física, para um adulto, considerando a frequência semanal, duração e intensidade de cada sessão, para que possa beneficiar o estado de saúde?

Frequência		Duração		Intensidade	
1 vez	<input type="checkbox"/>	Menos de 20 minutos	<input type="checkbox"/>	Leve	<input type="checkbox"/>
2 vezes	<input type="checkbox"/>	20 – 30 minutos	<input type="checkbox"/>	Moderada	<input type="checkbox"/>
3 vezes	<input type="checkbox"/>	30 – 45 minutos	<input type="checkbox"/>	Moderada a vigorosa	<input type="checkbox"/>
4 vezes	<input type="checkbox"/>	45 – 60 minutos	<input type="checkbox"/>	Vigorosa	<input type="checkbox"/>
5 vezes	<input type="checkbox"/>	60 – 90 minutos	<input type="checkbox"/>		
6 vezes	<input type="checkbox"/>	90 – 120 minutos	<input type="checkbox"/>		
Todos os dias	<input type="checkbox"/>	Mais de 120 minutos	<input type="checkbox"/>		

**20.** Em sua opinião, considera que a carga horária atribuída disciplina de educação física e ao desporto escolar são suficientes para suscitar benefícios na saúde dos alunos?

Sim ☐ Não ☐

**21.** Segundo a Organização Mundial de Saúde quais são as recomendações de atividade física, para a faixa etária entre os 5 e os 17 anos, considerando a frequência semanal, duração e intensidade de cada sessão, para que possa trazer benefícios para a saúde?

Frequência		Duração		Intensidade	
1 vez	<input type="checkbox"/>	Menos de 20 minutos	<input type="checkbox"/>	Leve	<input type="checkbox"/>
2 vezes	<input type="checkbox"/>	20 – 30 minutos	<input type="checkbox"/>	Moderada	<input type="checkbox"/>
3 vezes	<input type="checkbox"/>	30 – 45 minutos	<input type="checkbox"/>	Moderada a vigorosa	<input type="checkbox"/>
4 vezes	<input type="checkbox"/>	45 – 60 minutos	<input type="checkbox"/>	Vigorosa	<input type="checkbox"/>
5 vezes	<input type="checkbox"/>	60 – 90 minutos	<input type="checkbox"/>		
6 vezes	<input type="checkbox"/>	90 – 120 minutos	<input type="checkbox"/>		
Todos os dias	<input type="checkbox"/>	Mais de 120 minutos	<input type="checkbox"/>		

Gratos pela colaboração

## APÊNDICE - D

### 1.10 Caracterização da Amostra

Quadro 23 - Variável habilitações literárias original

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Bacharelato	8	2.7	2.7
	Licenciatura	232	78.1	78.4
	Mestrado	52	17.5	17.6
	Doutoramento	4	1.3	1.4
	Total	296	99.7	100.0
Missing	99	1	.3	
Total		297	100.0	

Quadro 24 - Variável Estatuto original

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Obrig.Av.p/média	102	34.3	34.3
	Obrig.Av.S/média	163	54.9	54.9
	Obrig, S aval.	19	6.4	6.4
	Opcional/sem opinião	13	4.4	4.4
	Total	297	100.0	100.0

Quadro 25 - Variável Finalidades original

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Libertar as energias, para que os alunos estejam mais atentos nas outras disciplinas	30	10.1	10.1
	Promover a aprendizagem e aperfeiçoamento das técnicas desportivas	29	9.8	9.8
	Para os alunos aprenderem uma boa conduta moral	8	2.7	2.7
	Promover estilos de vida ativos e saudáveis	229	77.1	77.1
	Não tem opinião	1	.3	.3
Total		297	100.0	100.0

Quadro 26 - Variável Idade original

	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	31	1	.3
	32	2	.7
	33	2	.7
	34	6	2.0
	35	2	.7
	36	7	2.4
	37	4	1.3
	38	8	2.7
	39	2	.7
	40	8	2.7
	41	7	2.4
	42	8	2.7
	43	8	2.7
	44	7	2.4
	45	7	2.4
	46	15	5.1
	47	9	3.0
	48	12	4.0
	49	20	6.7
	50	16	5.4
	51	10	3.4
	52	24	8.1
	53	18	6.1
	54	11	3.7
	55	17	5.7
	56	10	3.4
	57	11	3.7
	58	10	3.4
	59	11	3.7
	60	15	5.1
	61	3	1.0
	62	2	.7
	63	3	1.0
	65	1	.3
	Total	297	100.0

## APÊNDICE - E

## 1.11 Procedimentos Análise de Componentes Principais (ACP)

Quadro 27 - Descritivas das variáveis originais utilizadas

		N	%	NR
Competência do prof.	Sem Importância	15	5,2	9
	Pouco Importante	9	3,1	
	Nem pouco nem muito Importante	34	11,8	
	Muito Importante	<b>187</b>	64,9	
	Totalmente Importante	43	<b>14,9</b>	
	Total	288		
Benefícios colhidos	Sem Importância	29	<b>10,1</b>	9
	Pouco Importante	17	5,9	
	Nem pouco nem muito Importante	45	15,6	
	Muito Importante	<b>163</b>	56,6	
	Totalmente Importante	34	<b>11,8</b>	
	Total	288		
Convívio	Sem Importância	24	8,4	10
	Pouco Importante	13	4,5	
	Nem pouco nem muito Importante	82	28,6	
	Muito Importante	<b>147</b>	51,2	
	Totalmente Importante	21	7,3	
	Total	287		
Instalações	Sem Importância	29	<b>10,1</b>	10
	Pouco Importante	19	6,6	
	Nem pouco nem muito Importante	82	28,6	
	Muito Importante	<b>137</b>	47,7	
	Totalmente Importante	20	7,0	
	Total	287		
Conteúdo	Sem Importância	24	8,4	
	Pouco Importante	15	5,2	

Organização da escola/aula	Nem pouco nem muito Importante	57	19,9	10
	Muito Importante	<b>165</b>	57,5	
	Totalmente Importante	26	9,1	
	Total	287		
	Sem Importância	32	<b>11,3</b>	
	Pouco Importante	15	5,3	
	Nem pouco nem muito Importante	85	30,0	
	Muito Importante	<b>131</b>	46,3	
	Totalmente Importante	20	7,1	
	Total	283		
Tipo de aulas	Sem Importância	21	7,3	14
	Pouco Importante	6	2,1	
	Nem pouco nem muito Importante	37	12,8	
	Muito Importante	<b>182</b>	63,2	
	Totalmente Importante	42	<b>14,6</b>	
	Total	288		
	Sem Importância	1	6,3	
	Pouco Importante	1	6,3	
	Nem pouco nem muito Importante	1	6,3	
	Muito Importante	8	50,0	
Outro motivo	Totalmente Importante	5	31,3	9
	Total	16		
	Sem Importância	1	6,3	
	Pouco Importante	1	6,3	
	Nem pouco nem muito Importante	1	6,3	
	Muito Importante	8	50,0	
	Totalmente Importante	5	31,3	
	Total	16		
	Sem Importância	1	6,3	
	Pouco Importante	1	6,3	
	Nem pouco nem muito Importante	1	6,3	
	Muito Importante	8	50,0	
	Totalmente Importante	5	31,3	
	Total	16		

Quadro 28 - Descritivas das variáveis recodificadas utilizadas na ACP

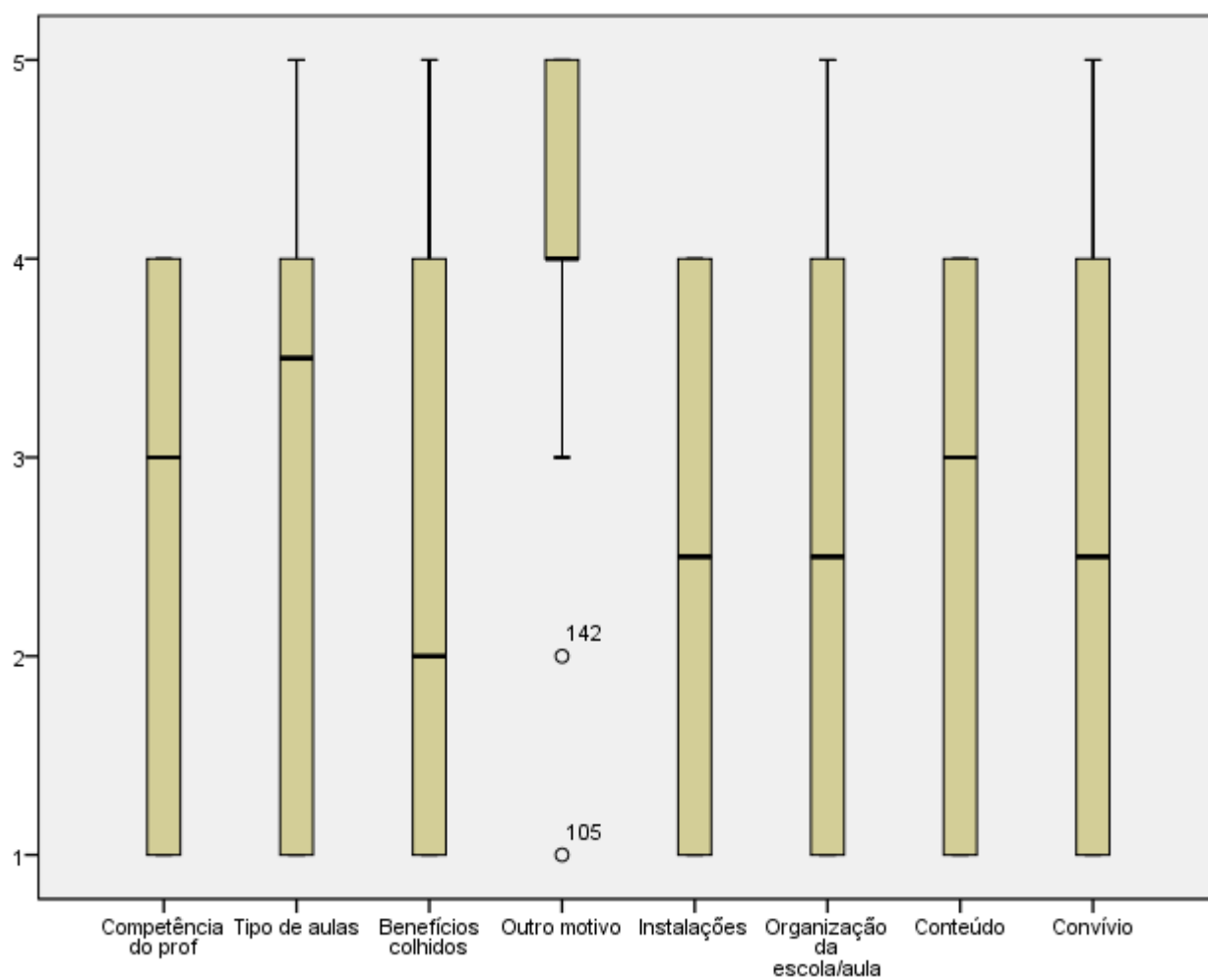
		N	%	NR
Competência do prof	Sem Importância	15	5,2	
	Pouco Importante	9	3,1	
	Nem pouco nem muito Importante	34	11,8	
	Muito Importante	187	64,9	
	Total			

Benefícios colhidos	Totalmente Importante	43	14,9	
	Total	288		9
	Sem Importância	29	10,1	
	Pouco Importante	17	5,9	
	Nem pouco nem muito Importante	45	15,6	
	Muito Importante	163	56,6	
	Totalmente Importante	34	11,8	
Convívio	Total	288		9
	Sem Importância	24	8,4	
	Pouco Importante	13	4,5	
	Nem pouco nem muito Importante	82	28,6	
	Muito Importante	147	51,2	
	Totalmente Importante	21	7,3	
	Total	287		10
Instalações	Sem Importância	29	10,1	
	Pouco Importante	19	6,6	
	Nem pouco nem muito Importante	82	28,6	
	Muito Importante	137	47,7	
	Totalmente Importante	20	7,0	
	Total	287		10
	Sem Importância	24	8,4	
Conteúdo	Pouco Importante	15	5,2	
	Nem pouco nem muito Importante	57	19,9	
	Muito Importante	165	57,5	
	Totalmente Importante	26	9,1	
	Total	287		10
	Sem Importância	32	11,3	
	Pouco Importante	15	5,3	
Organização da escola/aula	Nem pouco nem muito Importante	85	30,0	
	Muito Importante	131	46,3	
	Totalmente Importante	20	7,1	



Tipo de aulas	Total	283		14
	Sem Importância	21	7,3	
	Pouco Importante	6	2,1	
	Nem pouco nem muito Importante	37	12,8	
	Muito Importante	182	63,2	
	Totalmente Importante	42	14,6	
	Total	288		9

Gráfico 1 - Boxplot das variáveis para identificar possíveis *outliers* (o que originou a recodificação anterior)



## ACP com todas as variáveis

Quadro 29 - Estatística descritiva das variáveis utilizadas na ACP (*Recordando que a ACP utilizada na tese é sem a competência do professor*).

### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	Analysis N
Competência do prof	3,81	,905	280
Benefícios colhidos	3,54	1,090	280
Convívio	3,44	1,000	280
Instalações	3,34	1,056	280
Conteúdo	3,53	1,026	280
Organização da escola/aula	3,33	1,067	280
Tipo de aulas	3,75	,967	280

Quadro 30 - Teste de KMO e de Bartlett para adequabilidade da ACP

### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		<b>,873</b>
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	770,191
	df	21
	Sig.	<b>,000</b>

Quadro 31 - *Variância inicial*, isto é, variância de cada variável explicada por todas as componentes; e *extraída*, ou seja, a variância de cada variável explicada pelas componentes principais que integram o modelo

### Communalities

	Initial	Extraction
Competência do prof	1,000	,377
Benefícios colhidos	1,000	,640
Convívio	1,000	,740
Instalações	1,000	,617
Conteúdo	1,000	,755
Organização da escola/aula	1,000	,727
Tipo de aulas	1,000	,759

Extraction Method: Principal Component Analysis.

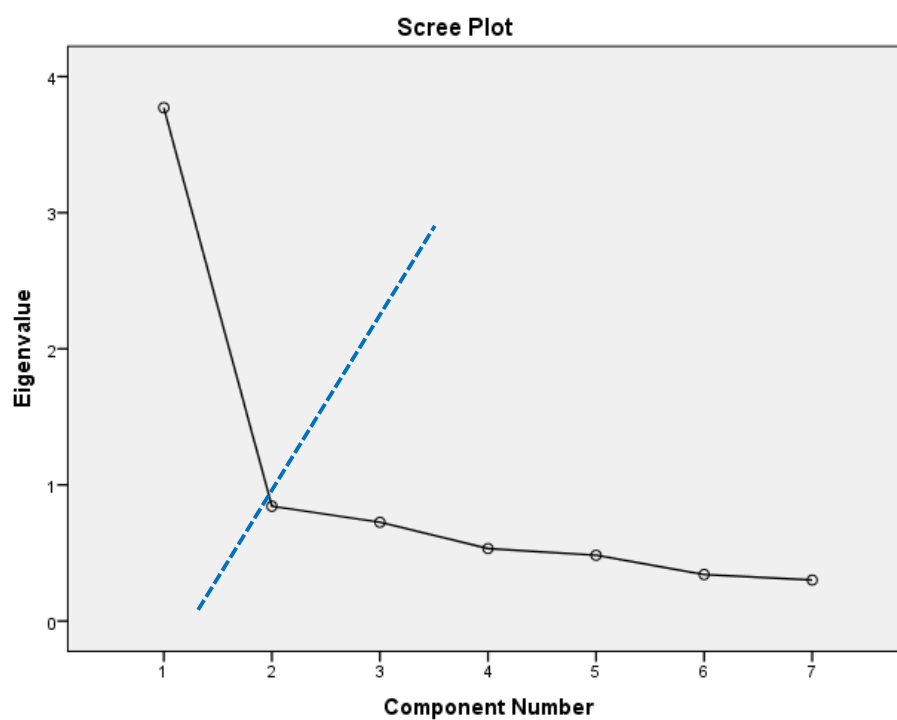
Quadro 32 - Variância de cada componente antes da rotação

### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	<b>3,771</b>	53,873	<b>53,873</b>	3,771	53,873	53,873
2	<b>,844</b>	12,051	<b>65,924</b>	,844	12,051	65,924
3	,726	10,368	76,292			
4	,533	7,609	83,901			
5	,484	6,910	90,810			
6	,342	4,884	95,694			
7	,301	4,306	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Gráfico 2 - Representação gráfica da variância explicada pelas componentes



**Quadro 33 - Contributo das variáveis para as duas dimensões escolhidas**

**Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component	
	1	2
Competência do prof	<b>,610</b>	,066
Benefícios colhidos	<b>,664</b>	<u>,447</u>
Convívio	<b>,643</b>	<b>,571</b>
Instalações	<b>,784</b>	-,046
Conteúdo	<b>,829</b>	-,261
Organização da escola/aula	<b>,843</b>	-,124
Tipo de aulas	<b>,729</b>	<u>-,477</u>

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 2 components extracted.

**Quadro 34 - Variância de cada componente após rotação *Varimax***

**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,771	53,873	53,873	3,771	53,873	53,873	2,698	38,548	38,548
2	,844	12,051	65,924	,844	12,051	65,924	1,916	27,376	65,924
3	,726	10,368	76,292						
4	,533	7,609	83,901						
5	,484	6,910	90,810						
6	,342	4,884	95,694						
7	,301	4,306	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Quadro 35 - Contributo das variáveis para as duas componentes extraídas após rotação *Varimax***

**Rotated Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component	
	1	2
Tipo de aulas	<b>,869</b>	,062
Conteúdo	<b>,817</b>	,294
Organização da escola/aula	<b>,747</b>	<u>,412</u>
Instalações	<b>,652</b>	<u>,438</u>
Competência do prof	<u>,446</u>	<u>,422</u>
Convívio	,166	<b>,844</b>

Benefícios colhidos	,257	,758
---------------------	------	------

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.<sup>a</sup>

a. Rotation converged in 3 iterations.

#### Quadro 36 - Correlação entre as componentes extraídas

##### Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,796	,605
2	-,605	,796

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Da ACP foi retirada a variável “*competência do professor*” por não ter um contributo significativo, em nenhuma das componentes extraídas, não se justificando, para efeito, a extração de uma terceira componente.

#### 1.11.1 ACP utilizada na análise

#### Quadro 37 - Estatística descritiva das variáveis utilizadas na ACP

##### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	Analysis N
Benefícios colhidos	3,54	1,090	280
Convívio	3,44	1,000	280
Instalações	3,34	1,056	280
Conteúdo	3,53	1,026	280
Organização da escola/aula	3,33	1,067	280
Tipo de aulas	3,75	,967	280

#### Quadro 38 - Teste de KMO e de Bartlett para adequabilidade da ACP

##### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,854
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	688,685
	Df	15

Sig. ,000

**Quadro 39 - *Variância inicial e extraída*, ou seja, a variância de cada variável explicada pelas componentes principais que integram o modelo da ACP**

**Communalities**

	Initial	Extraction
Benefícios colhidos	1,000	,684
Convívio	1,000	,740
Instalações	1,000	,622
Conteúdo	1,000	,762
Organização da escola/aula	1,000	,733
Tipo de aulas	1,000	,768

Extraction Method: Principal Component Analysis.

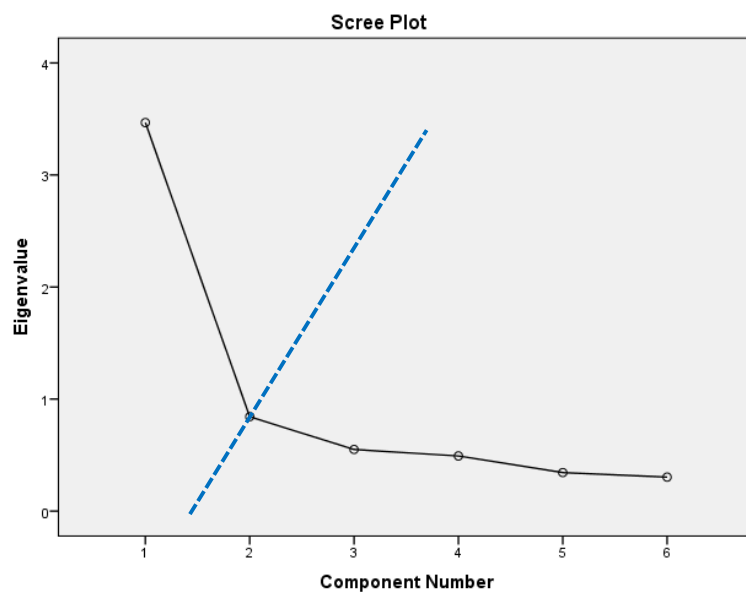
**Quadro 40 - *Variância de cada componente antes da rotação***

**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3,468	57,792	57,792	3,468	57,792	57,792	2,551	42,516	42,516
2	,843	14,048	71,839	,843	14,048	71,839	1,759	29,323	71,839
3	,550	9,165	81,004						
4	,492	8,204	89,208						
5	,344	5,731	94,939						
6	,304	5,061	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Gráfico 3 - Representação gráfica da variância explicada pelas componentes**



**Quadro 41 - Contributo das variáveis para as duas dimensões escolhidas**

**Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component	
	1	2
Organização da escola/aula	,848	-,118
Conteúdo	,836	-,250
Instalações	,788	-,041
Tipo de aulas	,744	-,464
Benefícios colhidos	,681	,469
Convívio	,642	,573

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 2 components extracted.

**Quadro 42 - Contributo das variáveis para as duas dimensões escolhidas após rotação *Varimax***

**Rotated Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component	
	1	2

Tipo de aulas	<b>,874</b>	,065
Conteúdo	<b>,823</b>	,292
Organização da escola/aula	<b>,754</b>	,406
Instalações	<b>,660</b>	,432
Convívio	,179	<b>,842</b>
Benefícios colhidos	,272	<b>,781</b>

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.<sup>a</sup>

a. Rotation converged in 3 iterations.

#### Quadro 43 - Correlação entre as componentes extraídas

##### Component Transformation Matrix

Component	1	2
1	,807	,591
2	-,591	,807

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.



## APÊNDICE - F

### 1.12 Procedimentos Análise de Correspondências Múltiplas (ACM)

Quadro 44 - Consistência das variáveis e escolha de dimensões:

Model Summary

Dimension	Cronbach's Alpha	Variance Accounted For	
		Total (Eigenvalue)	Inertia
1	,481	1,626	,325
2	,286	1,296	,259
3	,219	1,212	,242
4	,133	1,119	,224
5	,090	1,078	,216
6	,033	1,027	,205
7	,006	1,004	,201
8	-,072	,946	,189
9	-,116	,915	,183
10	-,235	,842	,168
11	-,263	,826	,165
12	-,501	,714	,143
13	-1,221	,506	,101
14	-60,346	,020	,004
15	-124,349	,010	,002
16	,000	,000	,000
Total		13,141	2,628
Mean	-,272 <sup>a</sup>	,821	,164

a. Mean Cronbach's Alpha is based on the mean Eigenvalue.

### Cálculo para atribuir o número máximo de dimensões:

Número máximo de dimensões:  $R_{\max} = \min(n-1, p - \max(m_1; 1))$

$R_{\max} = \min(297-1; 18 \max(3; 1))$

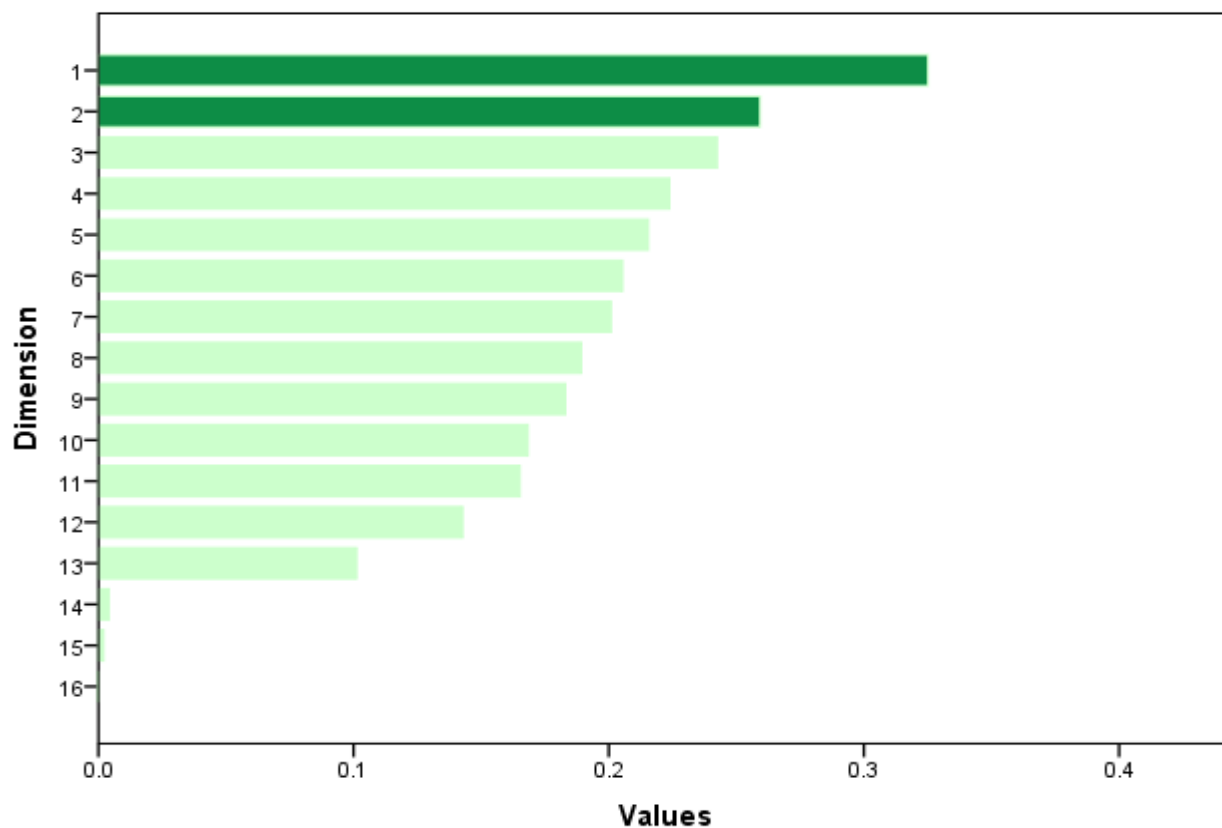
$R_{\max} = \min(296; 18-3)$

$R_{\max} = 18-3$

**$R_{\max} = 15$**

Gráfico 4 - Inércia das Variáveis

### Model Summary Variance Accounted For Inertia



Quadro 45 - Medidas de Discriminação das Variáveis Ativas

#### Discrimination Measures

	Dimension																Mean
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Pratica alguma AF	,037	,373	,046	,103	,013	,009	,012	,012	,061	,025	,138	,180	,000	,002	,006	,000	,063
Como classifica a EF na escola que frequentou AF/Desporto vs.	,203	,324	,261	,166	,735	,481	,577	,386	,087	,228	,341	,233	,011	,001	,004	,000	,252
Rendimento Académico	,662	,199	,011	,148	,003	,017	,161	,078	,281	,120	,060	,007	,255	,016	,000	,000	,126
Finalidades_r	,106	,271	,383	,504	,106	,376	,214	,396	,078	,285	,185	,147	,005	,000	,000	,000	,191
Estatuto da disciplina	,617	,131	,511	,198	,221	,144	,041	,073	,408	,184	,102	,147	,234	,000	,000	,000	,188
Active Total	1,626	1,296	1,212	1,119	1,078	1,027	1,004	,946	,915	,842	,826	,714	,506	,020	,010	,000	,821

## 1.12.1 Descritivas das variáveis ativas utilizadas na ACM

Quadro 46 - Variável pratica alguma atividade física

		Frequency
Valid	Sim	143
	Não <sup>a</sup>	151
	Total	294
Missing <sup>b</sup>	System	3
	Total	3
Total		297

a. Mode.

b. Strategy for missing values: Exclude values.

Quadro 47 - Variável como classifica a EF na escola que frequentou

		Frequency
Valid	Muito Má	36
	Má <sup>a</sup>	126
	Nem má, nem boa	33
	Boa	82
	Muito boa	18
	Total	295
Missing <sup>b</sup>	User-Defined	2
	Total	2
Total		297

a. Mode.

b. Strategy for missing values: Exclude values.

Quadro 48 - Variável AF e Desporto vs Rendimento académico

	Frequency
--	-----------

Valid	A prática de A.F. prejudica o rendimento	14
	A prática de A.F. não prejudica o rendimento	55
	A prática de A.F. beneficia o rendimento <sup>a</sup>	222
	Total	291
Missing <sup>b</sup>	User-Defined	6
	Total	6
Total		297

a. Mode.

b. Strategy for missing values: Exclude values.

Quadro 49 - **Variável Finalidades**

**Finalidades\_r**

	Frequency
Valid	
Libertar energias	31
Promove aprendizagens	29
Condutas morais	8
Estilos de vida ativos <sup>a</sup>	229
Total	297

a. Mode.

Quadro 50 - **Variável Estatuto da Disciplina**

	Frequency
Valid	
Obrig.Av.p/média	102
Obrig.Av.S/médIa <sup>a</sup>	163
Obrig, S aval.	19
Opcional/sem opinião	13
Total	297

a. Mode.

Quadro 51 - **Descritivas das variáveis suplementares (originais) utilizadas na ACM**

	N	%
Professor da disciplina de		
Português e Estudos Sociais	4	1,3
Português Francês	9	3,0

Habilitações	Português Inglês	6	2,0
	Matemática e Ciências da Natureza	7	2,4
	Educação Visual e Tecnológica	16	5,4
	Educação Musical	3	1,0
	Educação Física	0	,0
	Educação Religiosa e Moral	0	,0
	Português	41	13,8
	Francês	5	1,7
	Inglês	21	7,1
	História	19	6,4
	Geografia	15	5,1
	Matemática	45	15,2
	Física Química	26	8,8
	Biologia e Geologia	23	7,7
	Informática	15	5,1
	Artes Visuais	11	3,7
	Música	2	,7
	Educação Especial	1	,3
	Filosofia	15	5,1
	Espanhol	1	,3
	Eletrotecnia	3	1,0
	Economia	9	3,0
	Bacharelato	8	2,7
	Licenciatura	232	78,4
	Mestrado/Doutoramento	56	18,9
Escalões_etários	<35	13	4,4
	36 a 45 anos	66	22,2
	>46	218	73,4

Quadro 52 - **Descritivas das variáveis suplementares (recodificadas) utilizadas na ACM**

		N	%
Professor da disciplina de	Português e Estudos Sociais	4	1,3
	Português Francês	9	3,0
	Português Inglês	6	2,0

Habilitações	Matemática e Ciências da Natureza	7	2,4
	Educação Visual e Tecnológica	16	5,4
	Educação Musical	3	1,0
	Português	41	13,8
	Francês	5	1,7
	Inglês	21	7,1
	História	19	6,4
	Geografia	15	5,1
	Matemática	45	15,2
	Física Química	26	8,8
	Biologia e Geologia	23	7,7
	Informática	15	5,1
	Artes Visuais	11	3,7
	Música	2	,7
	Educação Especial	1	,3
	Filosofia	15	5,1
	Espanhol	1	,3
	Eletrotecnia	3	1,0
	Economia	9	3,0
	Bacharelato	8	2,7
Escalões_etários	Licenciatura	232	78,4
	Mestrado/Doutoramento	56	18,9
	<35	13	4,4
	36 a 45 anos	66	22,2
	>46	218	73,4

Quadro 53 - **Consistência e Inércia das duas dimensões escolhidas:**

**Model Summary**

Dimension	Cronbach's Alpha	Variance Accounted For	
		Total (Eigenvalue)	Inertia
1	,481	1,626	,325
2	,286	1,296	,259
Total		2,922	,584
Mean	,394 <sup>a</sup>	1,461	,292

a. Mean Cronbach's Alpha is based on the mean Eigenvalue.

### 1.12.2 Contribuições e quantificações das variáveis ativas

Quadro 54 - **Variável pratica alguma atividade física**

Points: Coordinates

Category	Frequency	Centroid Coordinates	
		Dimension	
		1	2
Sim	143	-,189	-,608
Não	151	,195	,601
Missing	3		

Variable Principal Normalization.

Quadro 55 - **Variável pratica alguma atividade física**

Points: Contributions

Category	Frequency	Mass	Inertia	Contribution				
				Of Point to Inertia of Dimension		Of Dimension to Inertia of Point		
				1	2	1	2	Total
Sim	143	,097	,103	,011	,137	,033	,345	,379
Não	151	,102	,100	,012	,142	,039	,366	,405
Missing	3							
Active		,199	,203	,023	,279			
Total								

Variable Principal Normalization.

Quadro 56 - **Variável como classifica na escola que frequentou**

Points: Coordinates

Category	Frequency	Centroid Coordinates	
		Dimension	
		1	2
Muito Má	36	,765	-,503
Má	126	,265	,191
Nem má, nem boa	33	-,274	,327
Boa	82	-,526	,252
Muito boa	18	-,538	-2,018
Missing	2		

Variable Principal Normalization.

#### Quadro 57 - Variável como classifica na escola que frequentou

Points: Contributions

Category	Frequency	Mass	Inertia	Contribution				
				Of Point to Inertia of Dimension		Of Dimension to Inertia of Point		
				1	2	1	2	Total
Muito Má	36	,024	,176	,044	,024	,081	,035	,116
Má	126	,085	,115	,018	,012	,052	,027	,079
Nem má, nem boa	33	,022	,179	,005	,009	,009	,013	,023
Boa	82	,056	,148	,047	,013	,103	,024	,127
Muito boa	18	,012	,191	,011	,190	,018	,259	,277
Missing	2							
Active Total		,200	,808	,125	,249			

Variable Principal Normalization.

#### Quadro 58 - Variável AF vs Rendimento Académico

Points: Coordinates

Category	Frequency	Centroid Coordinates	
		Dimension	
		1	2
A prática de A.F. prejudica o rendimento	14	3,368	-1,063
A prática de A.F. não prejudica o rendimento	55	,491	,830
A prática de A.F. beneficia o rendimento	222	-,332	-,170
Missing	6		

Variable Principal Normalization.



Quadro 59 - Variável AF e Desporto vs Rendimento Académico

Points: Contributions

Category	Frequency	Mass	Inertia	Contribution				
				Of Point to Inertia of Dimension		Of Dimension to Inertia of Point		
				1	2	1	2	Total
A prática de A.F. prejudica o rendimento	14	,009	,191	,329	,041	,561	,056	,617
A prática de A.F. não prejudica o rendimento	55	,037	,163	,027	,098	,055	,157	,212
A prática de A.F. beneficia o rendimento	222	,151	,051	,051	,017	,327	,085	,412
Missing	6							
Active Total		,197	,404	<b>,407</b>	,156			

Variable Principal Normalization.

Quadro 60 - Variável finalidades\_recodificada

Points: Coordinates

Category	Frequency	Centroid Coordinates	
		Dimension	
		1	2
Libertar energias	31	,923	-,907
Promove aprendizagens	29	,121	1,207
Condutas morais	8	-,279	-1,263
Estilos de vida ativos	229	-,135	,018

Variable Principal Normalization.

Quadro 61 - Variável finalidades\_Recodificada

Points: Contributions

Category	Frequency	Mass	Inertia	Contribution	
				Of Point to Inertia of Dimension	
				Of Dimension to Inertia of Point	

				1	2	1	2	Total
Libertar energias	31	,021	,181	,055	,066	,098	,095	,193
Promove aprendizagens	29	,020	,184	,001	,110	,002	,155	,156
Condutas morais	8	,005	,201	,001	,033	,002	,043	,045
Estilos de vida ativos	229	,155	,046	,009	,000	,061	,001	,062
Active Total		,201	,611	,065	<b>,209</b>			

Variable Principal Normalization.

#### Quadro 62 - Variável estatuto da disciplina

Points: Coordinates

Category	Frequency	Centroid Coordinates	
		Dimension	
		1	2
Obrig.Av.p/média	102	-,524	-,283
Obrig.Av.S/médla	163	-,032	,294
Obrig, S aval.	19	,752	-,999
Opcional/sem opinião	13	3,334	,067

Variable Principal Normalization.

#### Quadro 63 - Variável estatuto da disciplina

Points: Contributions

Category	Frequency	Mass	Inertia	Contribution				
				Of Point to Inertia of Dimension		Of Dimension to Inertia of Point		
				1	2	1	2	Total
Obrig.Av.p/média	102	,069	,133	,058	,021	,142	,041	,183
Obrig.Av.S/médla	163	,111	,092	,000	,037	,001	,104	,105
Obrig, S aval.	19	,013	,187	,022	,049	,039	,068	,107
Opcional/sem opinião	13	,009	,191	,299	,000	,509	,000	,509
Active Total		,201	,603	<b>,380</b>	,107			

Variable Principal Normalization.

#### Quantificações e Contribuições das variáveis suplementares

Quadro 64 - Variável sexo

Sexo<sup>a</sup>

Points: Coordinates

Category	Frequency	Centroid Coordinates	
		Dimension	
		1	2
Masculino	58	,125	,030
Feminino	239	-,034	-,003

Variable Principal Normalization.

a. Supplementary variable.

Quadro 65 - Variável sexo

Sexo<sup>a</sup>

Points: Contributions

Category	Frequency	Mass	Inertia	Contribution				
				Of Point to Inertia of Dimension		Of Dimension to Inertia of Point		
				1	2	1	2	Total
Masculino	58	,039	,162	,002	,000	,004	,000	,004
Feminino	239	,162	,040	,001	,000	,005	,000	,005
Active		,201	,201	,002	,000			
Total								

Variable Principal Normalization.

a. Supplementary variable.

Quadro 66 - Variável escalões etários

Points: Coordinates

Category	Frequency	Centroid Coordinates	
		Dimension	
		1	2
<35	13	-,260	-,012
36 a 45 anos	66	,022	,059
>46	218	,004	-,012

Variable Principal Normalization.

a. Supplementary variable.

Quadro 67- Variável escalões etários

Points: Contributions

Category	Frequency	Mass	Inertia	Contribution				
				Of Point to Inertia of Dimension		Of Dimension to Inertia of Point		
				1	2	1	2	Total
<35	13	,009	,191	,002	,000	,003	,000	,003
36 a 45 anos	66	,045	,159	,000	,001	,000	,001	,001
>46	218	,148	,053	,000	,000	,000	,000	,000
Active								
Total		,201	,404	,002	,001			

Variable Principal Normalization.

a. Supplementary variable.

#### Quadro 68 - Variável grupo disciplinar

Points: Contributions

Category	Frequency	Mass	Inertia	Contribution				
				Of Point to Inertia of Dimension		Of Dimension to Inertia of Point		
				1	2	1	2	Total
Português e Estudos Sociais	4	,003	,197	,000	,006	,000	,008	,009
Português Francês	9	,006	,194	,001	,002	,001	,002	,004
Português Inglês	6	,004	,196	,001	,000	,001	,001	,002
Matemática e Ciências da Natureza	7	,005	,195	,001	,000	,002	,000	,002
Educação Visual e Tecnológica	16	,011	,189	,001	,018	,001	,024	,025
Educação Musical	3	,002	,198	,001	,000	,001	,000	,002
Português	41	,028	,172	,005	,004	,009	,006	,015
Francês	5	,003	,197	,000	,004	,000	,005	,005
Inglês	21	,014	,186	,001	,001	,001	,001	,002
História	19	,013	,187	,000	,010	,000	,014	,015
Geografia	15	,010	,193	,001	,000	,002	,000	,003
Matemática	45	,031	,173	,002	,001	,003	,002	,005
Física Química	26	,018	,190	,000	,004	,000	,006	,006
Biologia e Geologia	23	,016	,184	,002	,000	,004	,000	,004
Informática	15	,010	,196	,001	,001	,001	,001	,003
Artes Visuais	11	,007	,197	,001	,001	,002	,001	,003
Música	2	,001	,199	,001	,001	,002	,001	,003
Educação Especial	1	,001	,199	,000	,001	,001	,001	,002
Filosofia	15	,010	,190	,000	,000	,000	,000	,000
Espanhol	1	,001	,199	,000	,006	,001	,008	,008
Eletrotecnia	3	,002	,198	,002	,001	,003	,001	,004
Economia	9	,006	,194	,000	,003	,000	,004	,004

Active Total		,201	4,224	,021	,065			
--------------	--	------	-------	------	------	--	--	--

Variable Principal Normalization.

a. Supplementary variable.

#### Quadro 69 - Variável grupo disciplinar

Points: Coordinates

Category	Frequency	Centroid Coordinates	
		Dimension	
		1	2
Português e Estudos Sociais	4	,160	,778
Português Francês	9	,198	,280
Português Inglês	6	,238	-,177
Matemática e Ciências da Natureza	7	-,283	,124
Educação Visual e Tecnológica	16	-,124	,649
Educação Musical	3	-,381	-,093
Português	41	,238	-,185
Francês	5	,132	,522
Inglês	21	,112	-,133
História	19	-,048	-,459
Geografia	15	-,218	-,089
Matemática	45	-,128	-,102
Física Química	26	,050	,251
Biologia e Geologia	23	-,221	-,059
Informática	15	,163	,157
Artes Visuais	11	-,218	-,187
Música	2	,472	-,448
Educação Especial	1	,478	,543
Filosofia	15	,034	-,058
Espanhol	1	,483	1,494
Eletrotécnica	3	-,498	-,353
Economia	9	,040	,361

Variable Principal Normalization.

a. Supplementary variable.

#### Quadro 70 - Variável habilitações académicas

Points: Coordinates

Category	Frequency	Centroid Coordinates	
		Dimension	
		1	2

Bacharelato	8	,898	,126
Licenciatura	232	-,037	,070
Mestrado/Doutoramento	56	,008	-,267
Missing	1		

Variable Principal Normalization.

a. Supplementary variable.

Quadro 71 - Variável habilitações académicas

Points: Contributions

Category	Frequency	Mass	Inertia	Contribution				
				Of Point to Inertia of Dimension		Of Dimension to Inertia of Point		
				1	2	1	2	Total
Bacharelato	8	,005	,195	,013	,000	,022	,000	,023
Licenciatura	232	,157	,044	,001	,003	,005	,017	,022
Mestrado/Doutoramento	56	,038	,165	,000	,010	,000	,016	,016
Missing	1							
Active Total		,201	,404	,014	,014			

Variable Principal Normalization.

a. Supplementary variable.

Gráfico 5 - Disposição de perfis de acordo com as variáveis suplementares, habilitações académicas, grupo disciplinar e conhecimento sobre recomendações de AF

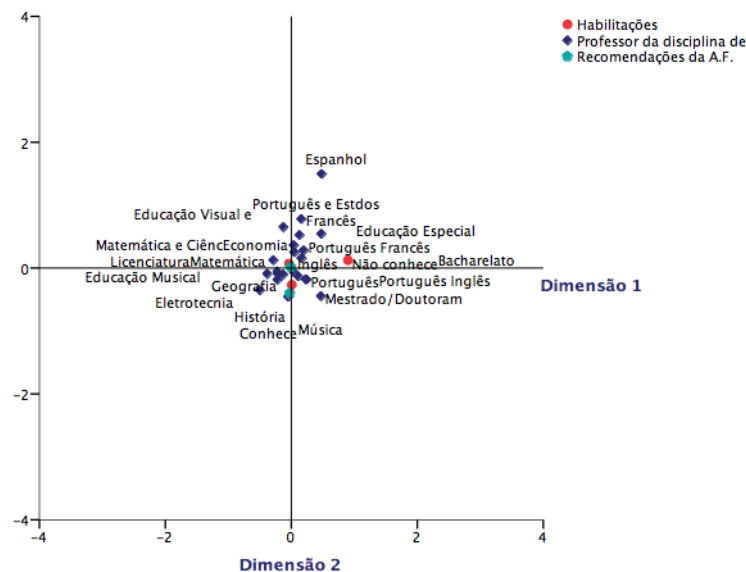
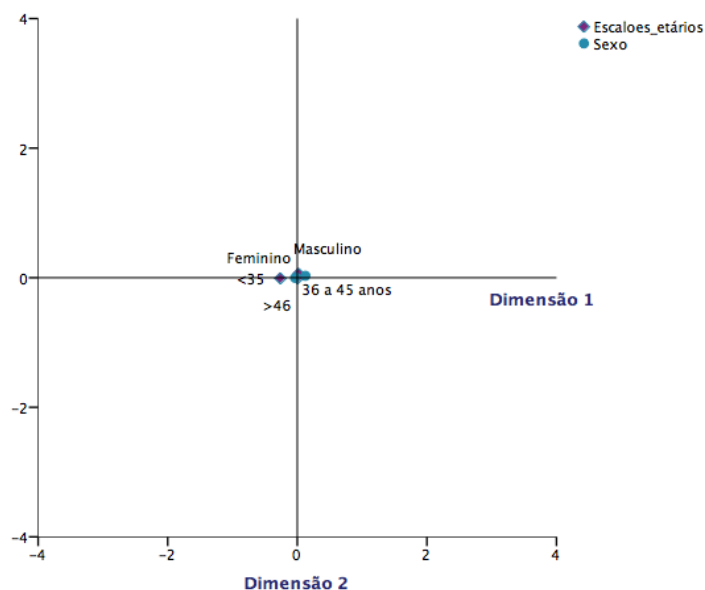


Gráfico 6 - Disposição de perfis de acordo com as variáveis suplementares – escalões etários e sexo



Quadro 72 - Correlações entre as variáveis ativas

#### Correlations Transformed Variables

Dimension: 1

	Pratica alguma atividade física	Como classifica a Ef na escola que frequentou	AF. Rendimento Académico	Finalidades_r	Estatuto da disciplina
Pratica alguma atividade física	1,000	-,040	,046	,077	,072
Como classifica a EF na escola que frequentou	-,040	1,000	,191	,072	,136
AF. Rendimento Académico	,046	,191	1,000	,119	,475
Finalidades_r	,077	,072	,119	1,000	,076
Estatuto da disciplina	,072	,136	,475	,076	1,000
Dimension	1	2	3	4	5
Eigenvalue	1,619	1,052	,958	,851	,519

a. Missing values were imputed with the mode of the quantified variable.

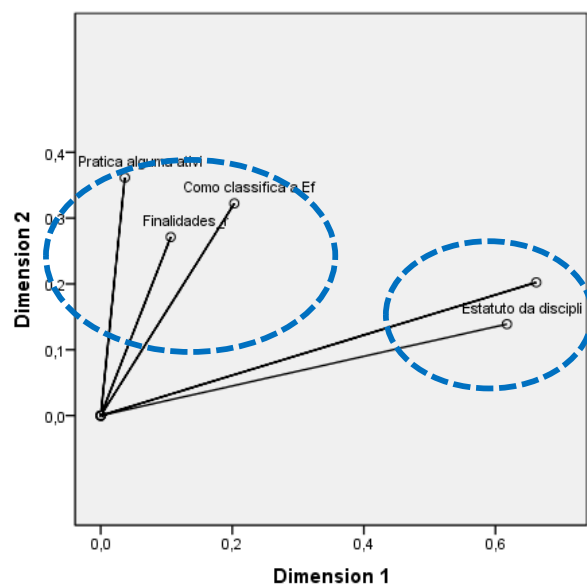
Quadro 73 - Medidas de discriminação das variáveis nas duas dimensões:

#### Discrimination Measures

	Dimension		Mean
	1	2	
Pratica alguma atividade física	,037	,361	,199
Como classifica a Ef na escola que frequentou	,203	,322	,263

AF. Rendimento Académico	,662	,202	,432
Finalidades_r	,106	,271	,189
Estatuto da disciplina	,617	,139	,378
Active Total	1,626	1,296	1,461

Gráfico 7 - Medidas de discriminação das variáveis nas duas dimensões



Quadro 74 - Posicionamento das variáveis suplementares nas duas dimensões

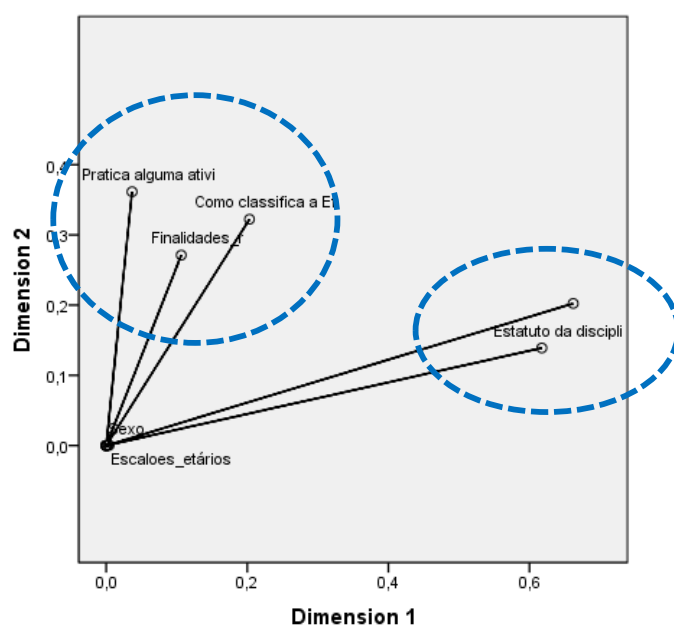
Discrimination Measures

	Dimension		Mean
	1	2	
Pratica alguma atividade física	,037	,361	,199
Como classifica a Ef na escola que frequentou	,203	,322	,263
AF. Rendimento Académico	,662	,202	,432
Finalidades_r	,106	,271	,189
Estatuto da disciplina	,617	,139	,378
Sexo <sup>a</sup>	,004	,000	,002
Escaloes_etários <sup>a</sup>	,003	,001	,002
Active Total	1,626	1,296	1,461

a. Supplementary variable.

Gráfico 8 - Medidas de discriminação das variáveis ativas e suplementares nas duas dimensões





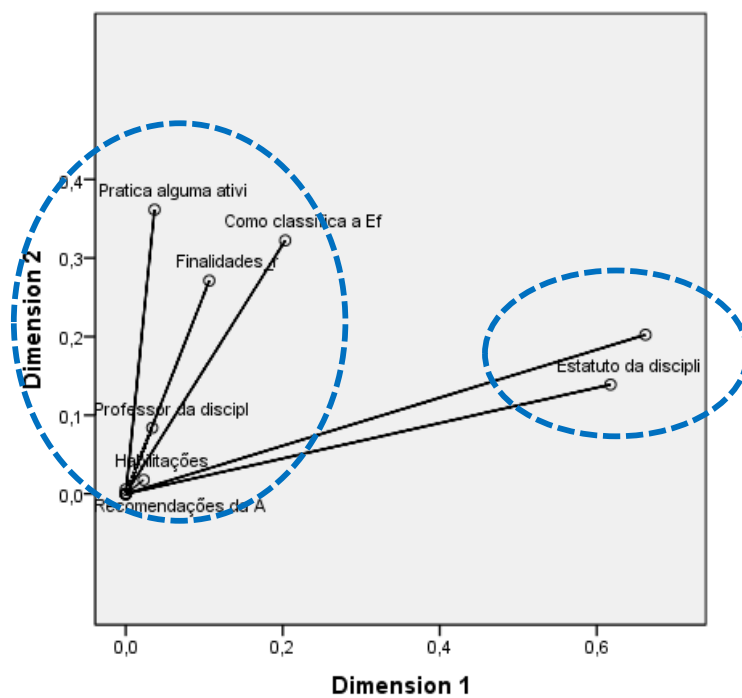
Quadro 75 - Medidas de discriminação das variáveis ativas e suplementares nas duas dimensões

#### Discrimination Measures

	Dimension		Mean
	1	2	
Pratica alguma atividade fisica	,037	,361	,199
Como classifica a EF na escola que frequentou	,203	,322	,263
AF. Rendimento Académico	,662	,202	,432
Finalidades_r	,106	,271	,189
Estatuto da disciplina	,617	,139	,378
Professor da disciplina de <sup>a</sup>	,034	,084	,059
Recomendações da AF. <sup>a</sup>	,000	,006	,003
Habilitações <sup>a</sup>	,023	,018	,020
Active Total	1,626	1,296	1,461

a. Supplementary variable.

Gráfico 9 - Medidas de discriminação das variáveis ativas e suplementares nas duas dimensões



## APENDICE - G

### 1.13 Procedimentos Análise de Clusters com ACM

#### Método do Vizinho Mais Afastado

Quadro 76 - *Distâncias interclusters*

**Agglomeration Schedule**

Stage	Cluster Combined		Coefficients	Stage Cluster First Appears		Next Stage
	Cluster 1	Cluster 2		Cluster 1	Cluster 2	
1	114	297	,000	0	0	139
2	275	296	,000	0	0	19
3	277	295	,000	0	0	17
4	282	294	,000	0	0	14
5	292	293	,000	0	0	6
6	15	292	,000	0	5	23
7	286	291	,000	0	0	11
8	284	290	,000	0	0	12
9	269	289	,000	0	0	23
10	283	287	,000	0	0	13
11	28	286	,000	0	7	66
12	34	284	,000	0	8	62
13	29	283	,000	0	10	31
14	91	282	,000	0	4	203
15	185	281	,000	0	0	89
16	127	280	,000	0	0	131
17	9	277	,000	0	3	73
18	205	276	,000	0	0	73
19	6	275	,000	0	2	25
20	267	273	,000	0	0	25
21	262	272	,000	0	0	30
22	89	271	,000	0	0	247
23	15	269	,000	6	9	44
24	227	268	,000	0	0	56
25	6	267	,000	19	20	52
26	153	266	,000	0	0	251
27	261	265	,000	0	0	31
28	172	264	,000	0	0	98
29	176	263	,000	0	0	254
30	8	262	,000	0	21	48

31	29	261	,000	13	27	110
32	217	260	,000	0	0	65
33	241	258	,000	0	0	46
34	197	257	,000	0	0	80
35	245	256	,000	0	0	44
36	12	255	,000	0	0	195
37	226	254	,000	0	0	57
38	96	253	,000	0	0	194
39	195	252	,000	0	0	82
40	167	250	,000	0	0	101
41	228	249	,000	0	0	222
42	239	248	,000	0	0	48
43	235	247	,000	0	0	52
44	15	245	,000	23	35	184
45	242	244	,000	0	0	196
46	60	241	,000	0	33	144
47	62	240	,000	0	0	202
48	8	239	,000	30	42	61
49	145	238	,000	0	0	116
50	210	237	,000	0	0	70
51	222	236	,000	0	0	61
52	6	235	,000	25	43	91
53	221	234	,000	0	0	62
54	131	231	,000	0	0	201
55	216	230	,000	0	0	66
56	40	227	,000	0	24	90
57	181	226	,000	0	37	87
58	215	225	,000	0	0	236
59	24	224	,000	0	0	184
60	204	223	,000	0	0	192
61	8	222	,000	48	51	76
62	34	221	,000	12	53	78
63	198	220	,000	0	0	79
64	117	219	,000	0	0	213
65	51	217	,000	0	32	272
66	28	216	,000	11	55	99
67	113	214	,000	0	0	259
68	169	212	,000	0	0	99
69	156	211	,000	0	0	110
70	23	210	,000	0	50	102
71	183	209	,000	0	0	91
72	184	208	,000	0	0	90
73	9	205	,000	17	18	94
74	107	203	,000	0	0	144

75	201	202	,000	0	0	76
76	8	201	,000	61	75	84
77	199	200	,000	0	0	78
78	34	199	,000	62	77	111
79	186	198	,000	0	63	86
80	3	197	,000	0	34	138
81	165	196	,000	0	0	102
82	104	195	,000	0	39	127
83	191	193	,000	0	0	84
84	8	191	,000	76	83	95
85	154	190	,000	0	0	111
86	186	189	,000	79	0	237
87	181	188	,000	57	0	212
88	175	187	,000	0	0	95
89	85	185	,000	0	15	222
90	40	184	,000	56	72	134
91	6	183	,000	52	71	124
92	177	179	,000	0	0	94
93	49	178	,000	0	0	197
94	9	177	,000	73	92	105
95	8	175	,000	84	88	121
96	81	174	,000	0	0	221
97	161	173	,000	0	0	105
98	1	172	,000	0	28	170
99	28	169	,000	66	68	175
100	115	168	,000	0	0	138
101	25	167	,000	0	40	156
102	23	165	,000	70	81	114
103	59	163	,000	0	0	170
104	105	162	,000	0	0	146
105	9	161	,000	94	97	177
106	159	160	,000	0	0	107
107	2	159	,000	0	106	153
108	139	158	,000	0	0	121
109	93	157	,000	0	0	153
110	29	156	,000	31	69	119
111	34	154	,000	78	85	167
112	149	152	,000	0	0	114
113	67	150	,000	0	0	167
114	23	149	,000	102	112	120
115	135	148	,000	0	0	124
116	71	145	,000	0	49	140
117	141	144	,000	0	0	119
118	140	143	,000	0	0	120

119	29	141	,000	110	117	163
120	23	140	,000	114	118	128
121	8	139	,000	95	108	130
122	110	137	,000	0	0	142
123	130	136	,000	0	0	128
124	6	135	,000	91	115	148
125	128	134	,000	0	0	130
126	101	133	,000	0	0	148
127	104	132	,000	82	0	239
128	23	130	,000	120	123	154
129	74	129	,000	0	0	163
130	8	128	,000	121	125	162
131	70	127	,000	0	16	141
132	97	126	,000	0	0	243
133	112	125	,000	0	0	140
134	40	124	,000	90	0	231
135	87	121	,000	0	0	156
136	41	119	,000	0	0	258
137	75	118	,000	0	0	162
138	3	115	,000	80	100	173
139	21	114	,000	0	1	178
140	71	112	,000	116	133	157
141	70	111	,000	131	0	230
142	26	110	,000	0	122	158
143	90	109	,000	0	0	154
144	60	107	,000	46	74	198
145	55	106	,000	0	0	173
146	53	105	,000	0	104	242
147	48	103	,000	0	0	175
148	6	101	,000	124	126	152
149	73	100	,000	0	0	164
150	86	99	,000	0	0	224
151	94	98	,000	0	0	152
152	6	94	,000	148	151	182
153	2	93	,000	107	109	195
154	23	90	,000	128	143	172
155	45	88	,000	0	0	177
156	25	87	,000	101	135	165
157	71	84	,000	140	0	216
158	26	83	,000	142	0	218
159	57	80	,000	0	0	248
160	27	77	,000	0	0	249
161	35	76	,000	0	0	182
162	8	75	,000	130	137	174

163	29	74	,000	119	129	183
164	17	73	,000	0	149	194
165	25	72	,000	156	0	217
166	43	69	,000	0	0	178
167	34	67	,000	111	113	171
168	32	66	,000	0	0	204
169	54	63	,000	0	0	174
170	1	59	,000	98	103	186
171	34	58	,000	167	0	216
172	23	56	,000	154	0	204
173	3	55	,000	138	145	246
174	8	54	,000	162	169	180
175	28	48	,000	99	147	236
176	39	47	,000	0	0	180
177	9	45	,000	105	155	188
178	21	43	,000	139	166	199
179	20	42	,000	0	0	186
180	8	39	,000	174	176	185
181	33	38	,000	0	0	183
182	6	35	,000	152	161	190
183	29	33	,000	163	181	200
184	15	24	,000	44	59	217
185	8	22	,000	180	0	221
186	1	20	,000	170	179	189
187	10	18	,000	0	0	189
188	9	16	,000	177	0	201
189	1	10	,000	186	187	242
190	6	7	,000	182	0	202
191	30	92	,000	0	0	226
192	5	204	,001	0	60	206
193	37	180	,001	0	0	225
194	17	96	,001	164	38	208
195	2	12	,002	153	36	218
196	229	242	,003	0	45	211
197	49	251	,005	93	0	233
198	31	60	,006	0	144	240
199	21	243	,006	178	0	207
200	29	274	,007	183	0	231
201	9	131	,007	188	54	230
202	6	62	,007	190	47	228
203	91	259	,007	14	0	226
204	23	32	,007	172	168	233
205	79	192	,009	0	0	210
206	5	170	,009	192	0	229

207	21	279	,012	199	0	237
208	17	78	,012	194	0	224
209	68	207	,014	0	0	239
210	14	79	,015	0	205	244
211	95	229	,017	0	196	263
212	116	181	,020	0	87	220
213	117	218	,024	64	0	234
214	232	270	,025	0	0	232
215	46	288	,027	0	0	249
216	34	71	,027	171	157	255
217	15	25	,027	184	165	245
218	2	26	,028	195	158	251
219	138	182	,030	0	0	254
220	116	166	,034	212	0	244
221	8	81	,044	185	96	229
222	85	228	,046	89	41	250
223	52	155	,046	0	0	253
224	17	86	,046	208	150	262
225	19	37	,046	0	193	264
226	30	91	,050	191	203	248
227	82	123	,053	0	0	252
228	6	206	,060	202	0	256
229	5	8	,061	206	221	265
230	9	70	,061	201	141	255
231	29	40	,061	200	134	256
232	4	232	,089	0	214	252
233	23	49	,095	204	197	257
234	61	117	,098	0	213	243
235	11	171	,107	0	0	259
236	28	215	,108	175	58	274
237	21	186	,123	207	86	265
238	102	213	,139	0	0	277
239	68	104	,146	209	127	267
240	31	164	,151	198	0	261
241	44	122	,151	0	0	271
242	1	53	,151	189	146	264
243	61	97	,163	234	132	261
244	14	116	,178	210	220	263
245	15	233	,213	217	0	274
246	3	194	,238	173	0	273
247	64	89	,239	0	22	276
248	30	57	,239	226	159	268
249	27	46	,239	160	215	279
250	85	278	,251	222	0	262



251	2	153	,261	218	26	266
252	4	82	,292	232	227	267
253	50	52	,292	0	223	272
254	138	176	,302	219	29	270
255	9	34	,302	230	216	257
256	6	29	,321	228	231	268
257	9	23	,369	255	233	278
258	41	142	,379	136	0	284
259	11	113	,379	235	67	285
260	36	65	,379	0	0	270
261	31	61	,411	240	243	275
262	17	85	,448	224	250	282
263	14	95	,510	244	211	281
264	1	19	,521	242	225	275
265	5	21	,541	229	237	278
266	2	246	,560	251	0	273
267	4	68	,580	252	239	282
268	6	30	,661	256	248	281
269	147	151	,924	0	0	284
270	36	138	,924	260	254	290
271	44	120	,936	241	0	286
272	50	51	,980	253	65	280
273	2	3	1,043	266	246	279
274	15	28	1,068	245	236	283
275	1	31	1,069	264	261	286
276	64	146	1,168	247	0	288
277	102	108	1,396	238	0	285
278	5	9	1,446	265	257	283
279	2	27	1,514	273	249	287
280	50	285	1,612	272	0	295
281	6	14	1,971	268	263	287
282	4	17	2,294	267	262	289
283	5	15	2,418	278	274	289
284	41	147	2,477	258	269	292
285	11	102	2,815	259	277	290
286	1	44	3,770	275	271	291
287	2	6	4,352	279	281	293
288	13	64	4,572	0	276	294
289	4	5	5,504	282	283	291
290	11	36	6,365	285	270	292
291	1	4	10,841	286	289	293
292	11	41	14,952	290	284	294
293	1	2	20,728	291	287	295
294	11	13	21,692	292	288	296

295	1	50	36,556	293	280	296
296	1	11	46,054	295	294	0

Gráfico 10 - Distância entre coeficientes de fusão, método Vizinho Mais Afastado (ACM)

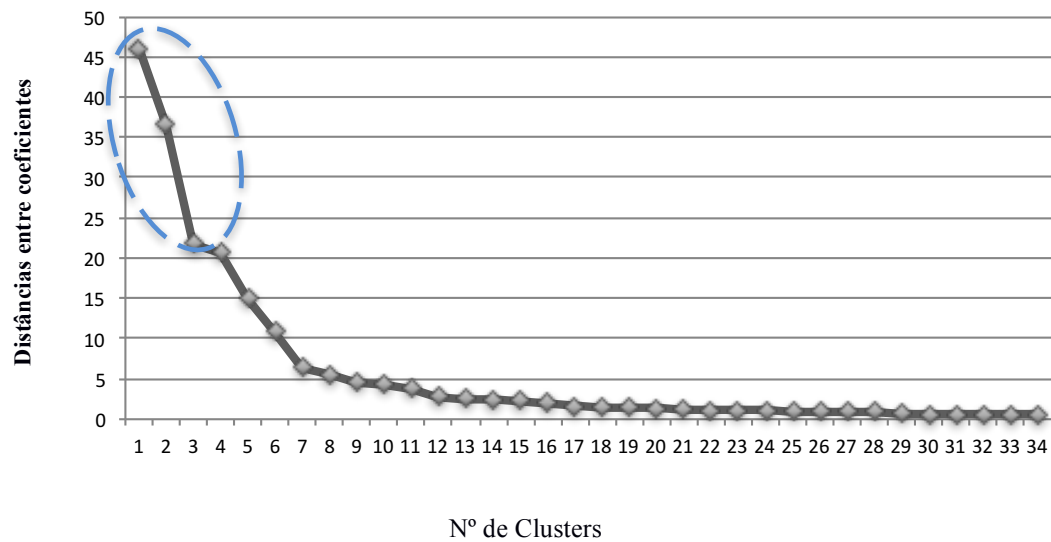
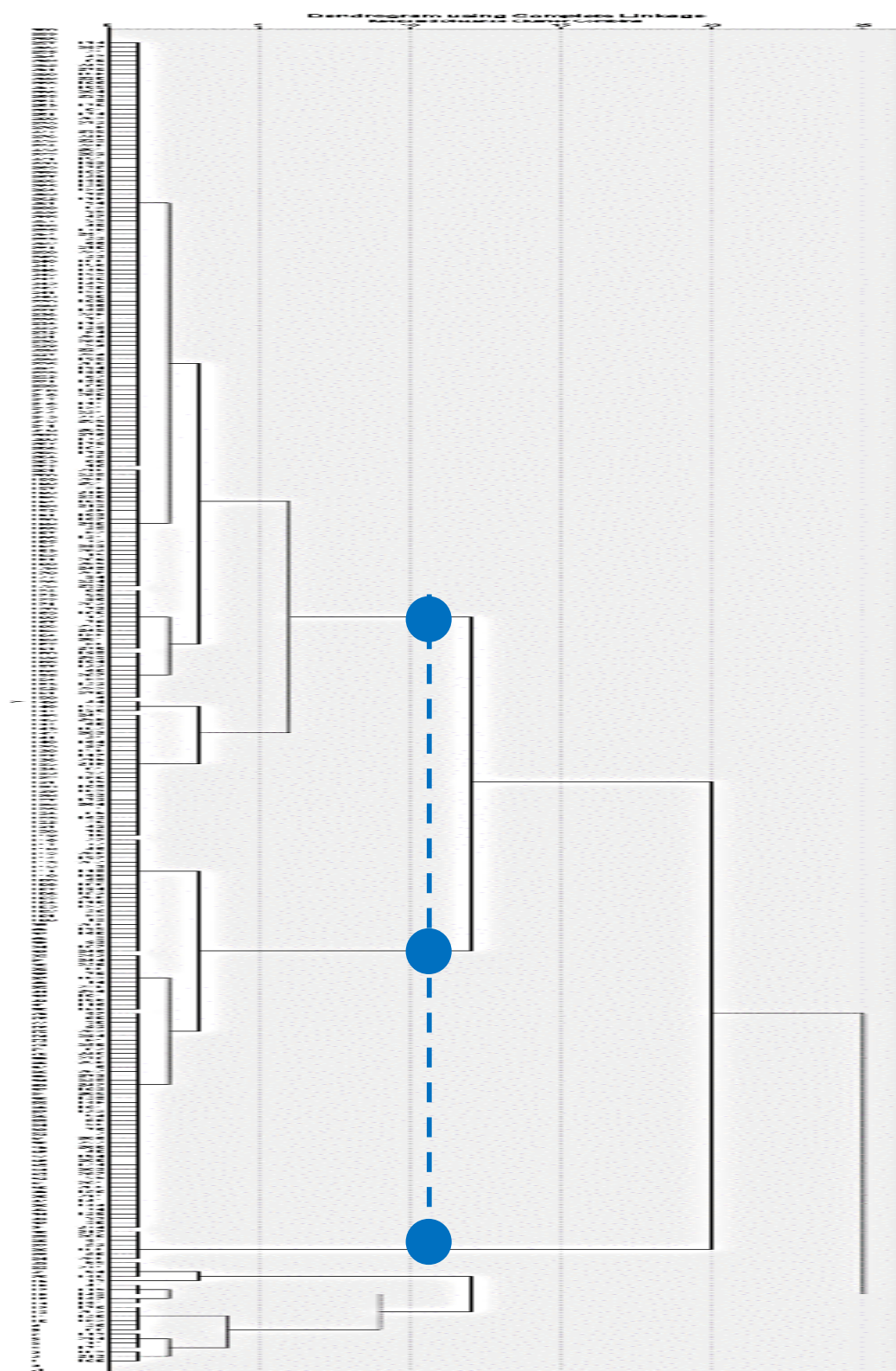


Gráfico 11 - Dendograma com distâncias entre coeficientes de fusão (Método Vizinho Mais Afastado)



### Método *Ward*

Quadro 77 - Distâncias *interclusters*

### Agglomeration Schedule

Stage	Cluster Combined		Coefficients	Stage Cluster First Appears		Next Stage
	Cluster 1	Cluster 2		Cluster 1	Cluster 2	
1	114	297	,000	0	0	139
2	275	296	,000	0	0	19
3	277	295	,000	0	0	17
4	282	294	,000	0	0	14
5	292	293	,000	0	0	6
6	15	292	,000	0	5	23
7	286	291	,000	0	0	11
8	284	290	,000	0	0	12
9	269	289	,000	0	0	23
10	283	287	,000	0	0	13
11	28	286	,000	0	7	66
12	34	284	,000	0	8	62
13	29	283	,000	0	10	31
14	91	282	,000	0	4	200
15	185	281	,000	0	0	89
16	127	280	,000	0	0	131
17	9	277	,000	0	3	73
18	205	276	,000	0	0	73
19	6	275	,000	0	2	25
20	267	273	,000	0	0	25
21	262	272	,000	0	0	30
22	89	271	,000	0	0	243
23	15	269	,000	6	9	44
24	227	268	,000	0	0	56
25	6	267	,000	19	20	52
26	153	266	,000	0	0	258
27	261	265	,000	0	0	31
28	172	264	,000	0	0	98
29	176	263	,000	0	0	253
30	8	262	,000	0	21	48
31	29	261	,000	13	27	110
32	217	260	,000	0	0	65
33	241	258	,000	0	0	46
34	197	257	,000	0	0	80
35	245	256	,000	0	0	44
36	12	255	,000	0	0	196
37	226	254	,000	0	0	57
38	96	253	,000	0	0	194
39	195	252	,000	0	0	82
40	167	250	,000	0	0	101
41	228	249	,000	0	0	227

42	239	248	,000	0	0	48
43	235	247	,000	0	0	52
44	15	245	,000	23	35	184
45	242	244	,000	0	0	195
46	60	241	,000	0	33	144
47	62	240	,000	0	0	210
48	8	239	,000	30	42	61
49	145	238	,000	0	0	116
50	210	237	,000	0	0	70
51	222	236	,000	0	0	61
52	6	235	,000	25	43	91
53	221	234	,000	0	0	62
54	131	231	,000	0	0	209
55	216	230	,000	0	0	66
56	40	227	,000	0	24	90
57	181	226	,000	0	37	87
58	215	225	,000	0	0	244
59	24	224	,000	0	0	184
60	204	223	,000	0	0	193
61	8	222	,000	48	51	76
62	34	221	,000	12	53	78
63	198	220	,000	0	0	79
64	117	219	,000	0	0	216
65	51	217	,000	0	32	265
66	28	216	,000	11	55	99
67	113	214	,000	0	0	256
68	169	212	,000	0	0	99
69	156	211	,000	0	0	110
70	23	210	,000	0	50	102
71	183	209	,000	0	0	91
72	184	208	,000	0	0	90
73	9	205	,000	17	18	94
74	107	203	,000	0	0	144
75	201	202	,000	0	0	76
76	8	201	,000	61	75	84
77	199	200	,000	0	0	78
78	34	199	,000	62	77	111
79	186	198	,000	0	63	86
80	3	197	,000	0	34	138
81	165	196	,000	0	0	102
82	104	195	,000	0	39	127
83	191	193	,000	0	0	84
84	8	191	,000	76	83	95
85	154	190	,000	0	0	111

86	186	189	,000	79	0	255
87	181	188	,000	57	0	219
88	175	187	,000	0	0	95
89	85	185	,000	0	15	227
90	40	184	,000	56	72	134
91	6	183	,000	52	71	124
92	177	179	,000	0	0	94
93	49	178	,000	0	0	197
94	9	177	,000	73	92	105
95	8	175	,000	84	88	121
96	81	174	,000	0	0	222
97	161	173	,000	0	0	105
98	1	172	,000	0	28	170
99	28	169	,000	66	68	175
100	115	168	,000	0	0	138
101	25	167	,000	0	40	156
102	23	165	,000	70	81	114
103	59	163	,000	0	0	170
104	105	162	,000	0	0	146
105	9	161	,000	94	97	177
106	159	160	,000	0	0	107
107	2	159	,000	0	106	153
108	139	158	,000	0	0	121
109	93	157	,000	0	0	153
110	29	156	,000	31	69	119
111	34	154	,000	78	85	167
112	149	152	,000	0	0	114
113	67	150	,000	0	0	167
114	23	149	,000	102	112	120
115	135	148	,000	0	0	124
116	71	145	,000	0	49	140
117	141	144	,000	0	0	119
118	140	143	,000	0	0	120
119	29	141	,000	110	117	163
120	23	140	,000	114	118	128
121	8	139	,000	95	108	130
122	110	137	,000	0	0	142
123	130	136	,000	0	0	128
124	6	135	,000	91	115	148
125	128	134	,000	0	0	130
126	101	133	,000	0	0	148
127	104	132	,000	82	0	240
128	23	130	,000	120	123	154
129	74	129	,000	0	0	163

130	8	128	,000	121	125	162
131	70	127	,000	0	16	141
132	97	126	,000	0	0	232
133	112	125	,000	0	0	140
134	40	124	,000	90	0	223
135	87	121	,000	0	0	156
136	41	119	,000	0	0	254
137	75	118	,000	0	0	162
138	3	115	,000	80	100	173
139	21	114	,000	0	1	178
140	71	112	,000	116	133	157
141	70	111	,000	131	0	233
142	26	110	,000	0	122	158
143	90	109	,000	0	0	154
144	60	107	,000	46	74	199
145	55	106	,000	0	0	173
146	53	105	,000	0	104	236
147	48	103	,000	0	0	175
148	6	101	,000	124	126	152
149	73	100	,000	0	0	164
150	86	99	,000	0	0	228
151	94	98	,000	0	0	152
152	6	94	,000	148	151	182
153	2	93	,000	107	109	196
154	23	90	,000	128	143	172
155	45	88	,000	0	0	177
156	25	87	,000	101	135	165
157	71	84	,000	140	0	235
158	26	83	,000	142	0	230
159	57	80	,000	0	0	250
160	27	77	,000	0	0	257
161	35	76	,000	0	0	182
162	8	75	,000	130	137	174
163	29	74	,000	119	129	183
164	17	73	,000	0	149	194
165	25	72	,000	156	0	234
166	43	69	,000	0	0	178
167	34	67	,000	111	113	171
168	32	66	,000	0	0	211
169	54	63	,000	0	0	174
170	1	59	,000	98	103	186
171	34	58	,000	167	0	235
172	23	56	,000	154	0	211
173	3	55	,000	138	145	271

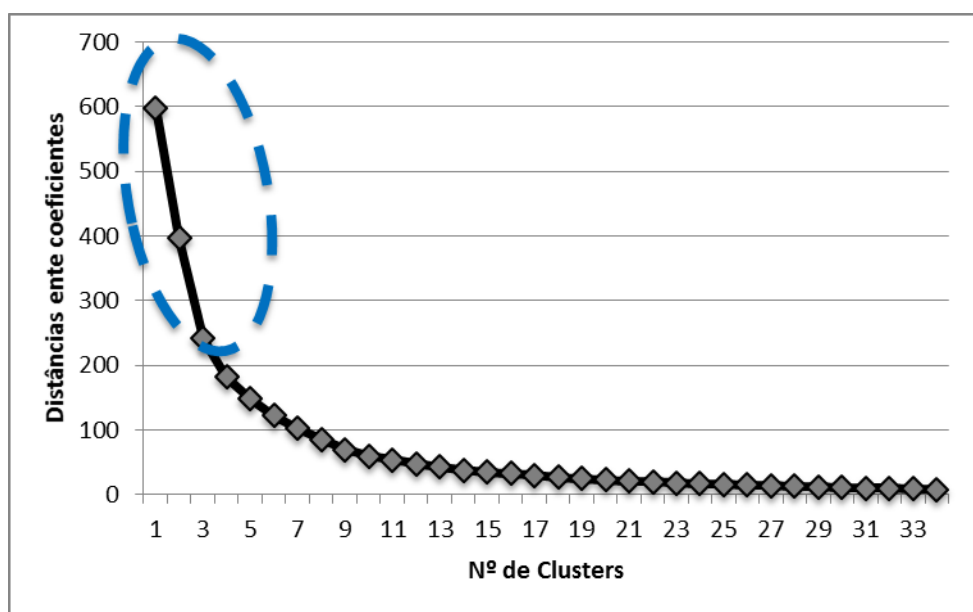
174	8	54	,000	162	169	180
175	28	48	,000	99	147	274
176	39	47	,000	0	0	180
177	9	45	,000	105	155	188
178	21	43	,000	139	166	201
179	20	42	,000	0	0	186
180	8	39	,000	174	176	185
181	33	38	,000	0	0	183
182	6	35	,000	152	161	190
183	29	33	,000	163	181	203
184	15	24	,000	44	59	234
185	8	22	,000	180	0	249
186	1	20	,000	170	179	189
187	10	18	,000	0	0	189
188	9	16	,000	177	0	209
189	1	10	,000	186	187	270
190	6	7	,000	182	0	210
191	30	92	,000	0	0	224
192	37	180	,001	0	0	220
193	5	204	,001	0	60	204
194	17	96	,003	164	38	208
195	229	242	,004	0	45	206
196	2	12	,007	153	36	230
197	49	251	,010	93	0	233
198	79	192	,014	0	0	207
199	31	60	,019	0	144	259
200	91	259	,024	14	0	224
201	21	243	,029	178	0	202
202	21	279	,035	201	0	255
203	29	274	,041	183	0	242
204	5	170	,048	193	0	222
205	68	207	,055	0	0	240
206	95	229	,062	0	195	262
207	14	79	,069	0	198	238
208	17	78	,077	194	0	228
209	9	131	,088	188	54	251
210	6	62	,100	190	47	262
211	23	32	,112	172	168	277
212	232	270	,125	0	0	221
213	46	288	,139	0	0	241
214	116	166	,153	0	0	219
215	138	182	,168	0	0	253
216	117	218	,185	64	0	232
217	52	155	,208	0	0	237



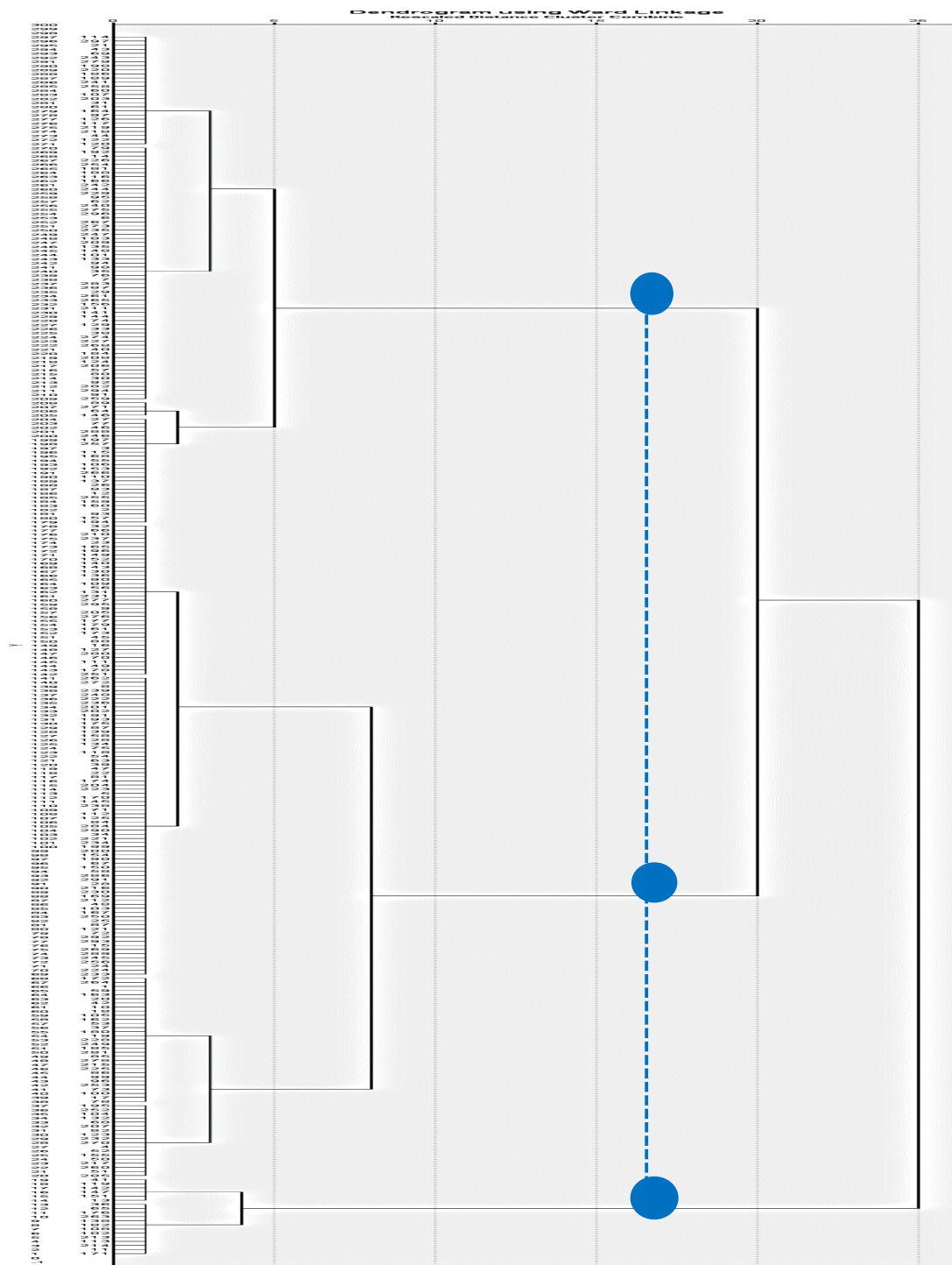
218	82	123	,234	0	0	245
219	116	181	,261	214	87	238
220	19	37	,289	0	192	236
221	4	232	,333	0	212	245
222	5	81	,378	204	96	249
223	40	206	,431	134	0	242
224	30	91	,484	191	200	250
225	11	171	,538	0	0	256
226	61	164	,592	0	0	252
227	85	228	,646	89	41	239
228	17	86	,705	208	150	244
229	102	213	,775	0	0	278
230	2	26	,845	196	158	246
231	44	122	,921	0	0	260
232	97	117	1,005	132	216	252
233	49	70	1,102	197	141	251
234	15	25	1,201	184	165	247
235	34	71	1,311	171	157	279
236	19	53	1,431	220	146	270
237	50	52	1,557	0	217	275
238	14	116	1,683	207	219	268
239	85	278	1,811	227	0	272
240	68	104	1,958	205	127	267
241	46	246	2,105	213	0	257
242	29	40	2,255	203	223	269
243	64	89	2,414	0	22	266
244	17	215	2,587	228	58	272
245	4	82	2,764	221	218	267
246	2	194	2,944	230	0	258
247	15	233	3,130	234	0	274
248	36	65	3,320	0	0	263
249	5	8	3,510	222	185	287
250	30	57	3,711	224	159	269
251	9	49	3,913	209	233	277
252	61	97	4,124	226	232	259
253	138	176	4,340	215	29	263
254	41	142	4,593	136	0	273
255	21	186	4,880	202	86	276
256	11	113	5,187	225	67	278
257	27	46	5,548	160	241	282
258	2	153	5,917	246	26	271
259	31	61	6,292	199	252	276
260	44	120	6,704	231	0	281
261	147	151	7,166	0	0	273

262	6	95	7,659	210	206	268
263	36	138	8,201	248	253	264
264	36	108	8,768	263	0	286
265	51	285	9,515	65	0	275
266	64	146	10,274	243	0	289
267	4	68	11,098	245	240	285
268	6	14	11,989	262	238	284
269	29	30	12,887	242	250	284
270	1	19	13,843	189	236	280
271	2	3	14,841	258	173	282
272	17	85	15,844	244	239	280
273	41	147	16,975	254	261	283
274	15	28	18,122	247	175	279
275	50	51	19,388	237	265	285
276	21	31	20,903	255	259	281
277	9	23	22,533	251	211	288
278	11	102	24,491	256	229	286
279	15	34	26,858	274	235	287
280	1	17	29,572	270	272	291
281	21	44	32,301	276	260	290
282	2	27	35,096	271	257	289
283	13	41	37,901	0	273	292
284	6	29	42,568	268	269	290
285	4	50	47,892	267	275	291
286	11	36	53,904	278	264	292
287	5	15	59,928	249	279	288
288	5	9	69,470	287	277	294
289	2	64	85,410	282	266	293
290	6	21	102,636	284	281	293
291	1	4	122,196	280	285	294
292	11	13	147,647	286	283	296
293	2	6	182,200	289	290	295
294	1	5	240,886	291	288	295
295	1	2	396,630	294	293	296
296	1	11	598,059	295	292	0

Gráfico 12 - Distâncias entre coeficientes de fusão, método Ward (ACM)



**Gráfico 13- Dendograma com distâncias entre coeficientes de fusão, Ward**



Tendo em conta a diferença entre o número de *clusters*, optou-se por seguir através do método *Ward*.

Quadro 78 - Cruzamento das variáveis suplementares com os *clusters* (Método *Ward*)

		Ward Method					
		1		2		3	
		N	%	N	%	N	%
Sexo	Masculino	28	17,6	26	21,8	4	21,1
	Feminino	131	<b>82,4</b>	93	<b>78,2</b>	15	<b>78,9</b>
	Total	159	100,0	119	100,0	19	100,0
Habilitações	Bacharelato	1	,6	5	4,2	2	10,5
	Licenciatura	124	<b>78,5</b>	97	<b>81,5</b>	11	<b>57,9</b>
	Mestrado/Doutoramento	33	20,9	17	14,3	6	<u>31,6</u>
	Total	158	100,0	119	100,0	19	100,0
Escalaões_etários	<35	7	4,4	6	5,0	0	,0
	36 a 45 anos	35	22,0	27	22,7	4	21,1
	>46	117	<b>73,6</b>	86	<b>72,3</b>	15	<b>78,9</b>
	Total	159	100,0	119	100,0	19	100,0
Recomendações da A.F.	Não conhece	140	<b>95,2</b>	107	<b>98,2</b>	16	<b>94,1</b>
	Conhece	7	4,8	2	1,8	1	5,9
	Total	147	100,0	109	100,0	17	100,0
Professor da disciplina de	Português e Estudos Sociais	1	,6	3	2,5	0	,0
	Português Francês	5	3,1	3	2,5	1	5,3
	Português Inglês	3	1,9	2	1,7	1	5,3
	Matemática e Ciências da Natureza	4	2,5	3	2,5	0	,0
	Educação Visual e Tecnológica	6	3,8	10	<u>8,4</u>	0	,0
	Educação Musical	2	1,3	1	,8	0	,0
	Português	25	<b>15,7</b>	10	<u>8,4</u>	6	<b>31,6</b>
	Francês	2	1,3	3	2,5	0	,0
	Inglês	11	6,9	8	6,7	2	<u>10,5</u>
	História	14	<u>8,8</u>	4	3,4	1	5,3
	Geografia	9	5,7	6	5,0	0	,0
	Matemática	26	<b>16,4</b>	18	<b>15,1</b>	1	5,3
	Física Química	12	7,5	12	<u>10,1</u>	2	<u>10,5</u>
	Biologia e Geologia	13	8,2	9	7,6	1	5,3
	Informática	5	3,1	9	7,6	1	5,3
	Artes Visuais	7	4,4	3	2,5	1	5,3
	Música	1	,6	1	,8	0	,0

Educação Especial	0	,0	1	,8	0	,0
Filosofia	6	3,8	7	5,9	2	<u>10,5</u>
Espanhol	0	,0	1	,8	0	,0
Eletrotécnica	3	1,9	0	,0	0	,0
Economia	4	2,5	5	4,2	0	,0
Total	159	100,0	119	100,0	19	100,0

## APENDICE - H

### **Grupo Focal - Consentimento de professores**

Exmº Sr. Professor (a)

O objetivo deste *Grupo Focal* será o de estudar os fatores associados aos processos psicológicos, cognitivos, sociais, biográficos e educacionais que influenciaram a vossa experiência, enquanto alunos de educação física, e qual o papel da escola na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis, através da partilha progressiva de diferentes pontos de vista, da forma mais sincera e honesta.

A sua colaboração é fundamental para nós, e por isso convido Vossa Exª para estar presente no dia 17 de junho, pelas 15 horas na Escola 2,3 Roque Gameiro na sala H1. Pode decidir não participar ou abandonar o grupo em qualquer momento da sua participação. Informamos ainda, que esta sessão será gravada e que as respostas recolhidas permanecerão no anonimato.

Destacamos que não há respostas certas ou erradas, desejando recolher com a maior precisão os vossos contributos, apelando para a manutenção da confidencialidade das opiniões recolhidas durante a sessão.

Para maior eficácia do *Grupo Focal* solicitamos que cada um fale na sua vez.

Gratos pela participação.

---

Após leitura da informação sobre a sessão, informo que aceito participar na mesma.

Nome completo -

---

Assinatura -

---

Data - \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - 2015

## Grupo Focal - Memorando

### Memorando para GF

Combinar com xxx local, dia e hora –  
 Convocatórias (ver convocatórias)  
 Consentimentos (ver convocatórias)  
 Ver a hipótese de outro elemento da equipa para grupo focal

#### No próprio dia

Levar um pequeno lanche  
 Colocar mesas em U  
 Gravador – Ipod - carregado  
 Assinar consentimentos



#### PONTOS CHAVE NO INÍCIO

##### Agradecimento|

Obrigada por concordarem em participar nesta fase da investigação. Apreciamos a vossa gentileza.

##### Introdução

Apresentação dos moderadores (se tiver mais alguém) e Faculdade

##### Objetivo

O objetivo deste *Grupo Focal* será o de estudar os factores associados aos processos psicológicos, cognitivos, sociais, biográficos e educacionais que influenciaram a vossa experiência, enquanto alunos de educação física, e qual o papel da escola na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis, através da partilha progressiva de diferentes pontos de vista, da forma mais sincera e honesta.

Garantimos que o que for dito neste sala, será alvo de confidencialidade e o anonimato será garantido no relatório final. Informamos que a nossa conversa será gravada apenas para realização de análise de conteúdo e ninguém mais terá acesso ao ficheiro áudio.

##### Metodologia

Apresentarei os tópicos para discussão e estes devem ser alvo da vossa reflexão, solicitando que todos participem. Posso ao longo da discussão pedir a alguém para intervir, caso não tenha manifestado a sua opinião.

Não há respostas certas ou erradas! Por favor sintam-se à vontade para partilhar o vosso ponto de vista independentemente de ser discordantes de outros.

Gostaríamos de ouvir diversas respostas em função das experiências e opiniões.



#### Indicações úteis no decorrer do focus grupo

- Pode falar-me mais acerca desse assunto;
- Pode clarificar o seu ponto de vista;
- Pode dar-me um exemplo?
  
- Obrigada. O que é que os outros pensam sobre este assunto?
- Podemos avançar para outro comentário?
- Sorrir e pedir o comentário ...
- Pedir se não se importa de repetir, um pouco mais alto.

Figura 15 - Memorando para Grupo Focal



Quadro 79 - Critérios de constituição dos grupos focais

PROFESSOR	GÊNERO	GRUPO DISCIPLINAR	HABILITAÇÕES ACADÊMICAS	SITUAÇÃO CONTRATUAL	IDADE	ESCOLA	NÍVEL DE ENSINO	PERCEPÇÕES
<b>P1</b>	Feminino	Português	Licenciatura	Quadro de Escola	47	1	3ºciclo	Favoráveis
<b>P2</b>	Feminino	Inglês	Licenciatura	Quadro de Escola	56	1	2º Ciclo	Favoráveis
<b>P3</b>	Feminino	Francês	Licenciatura	Quadro de Escola	48	1	3ºciclo	Favoráveis
<b>P4</b>	Masculino	Filosofia	Mestrado	Quadro de Escola	52	1	Secundário	Favoráveis
<b>P5</b>	Feminino	Francês	Mestrado	Quadro de Escola	51	2	3ºciclo	Favoráveis
<b>P6</b>	Feminino	Educação Visual	Licenciatura	QZP	47	1	Secundário	Favoráveis
<b>P7</b>	Feminino	Português	Mestrado	Destacado	44	2	3º ciclo	Favoráveis
<b>P9</b>	Masculino	Matemática	Doutoramento	QZP	47	1	3º ciclo	Desfavoráveis
<b>P10</b>	Feminino	Português	Licenciatura	Quadro de Escola	59	1	2º ciclo	Desfavoráveis
<b>P11</b>	Feminino	Matemática	Licenciatura	Quadro de Escola	60	1	2º ciclo	Desfavoráveis
<b>P12</b>	Feminino	Economia	Mestrado	Quadro de Escola	49	1	Secundário	Desfavoráveis
<b>P13</b>	Feminino	Geografia	Licenciatura	Quadro de Escola	50	2	Secundário	Desfavoráveis
<b>P14</b>	Feminino	História	Licenciatura	Quadro de Escola	62	1	3º ciclo	Desfavoráveis
<b>P15</b>	Feminino	Português	Mestrado	QZP	36	1	2º ciclo	Desfavoráveis
<b>P16</b>	Masculino	Matemática	Licenciatura	Destacado	36	2	3º ciclo	Desfavoráveis
<b>P17</b>	Feminino	FQ	Licenciatura	QZP	35	1	Secundário	Desfavoráveis
<b>P18</b>	Feminino	Matemática	Licenciatura	Quadro de Escola	57	1	2º Ciclo	Desfavoráveis
<b>P19</b>	Masculino	Matemática	Licenciatura	QZP	34	1	3º Ciclo	Desfavoráveis
<b>P20</b>	Feminino	Inglês	Licenciatura	Quadro de Escola	59	2	2º Ciclo	Desfavoráveis
<b>P21</b>	Feminino	Português	Licenciatura	QZP	36	1	Secundário	Desfavoráveis
<b>P22</b>	Feminino	Filosofia	Mestrado	Quadro de Escola	42	2	Secundário	Favoráveis
<b>P23</b>	Masculino	Matemática	Mestrado	Quadro de Escola	49	1	3º Ciclo	Favoráveis
<b>P24</b>	Feminino	Ciências	Mestrado	Destacado	46	1	3º Ciclo	Favoráveis
<b>P25</b>	Feminino	História	Licenciatura	Destacado	59	1	2º Ciclo	Favoráveis

## Resumo de participação nos grupos focais

### Quadro 80 - Resumo de participação dos grupos focais

<b>GF-Desfavoráveis</b>	<b>Afirmações</b>	<b>% Afirmações</b>	<b>Caracteres</b>
King	8	4,17	2122
Sofia	19	9,90	7023
Anacleto	26	13,54	20403
Manuela	18	9,38	6993
Patrícia	21	10,94	12073
Marta	7	3,65	11124
Guilherme	9	4,69	2479
Guilherme	28	14,58	10294
Soledade	19	9,90	4184

<b>GF- Favoráveis</b>	<b>Afirmações</b>	<b>% Afirmações</b>	<b>Caracteres</b>
Zélia	56	20,97	12407
Beatriz	12	4,49	3602
Bom Sucesso	41	15,36	5396
Black Montain	41	15,36	19691
TinTin	31	11,61	3823
Leonor	21	7,87	4935
Luz	8	3,00	3335

## APENDICE I

### Transcrições dos grupos focais

#### Sessão 1

##### Grupo focal “-“

Moderadora: - recordam-se

King: – andei aqui nesta escola e depois estive na XXX até 9º ano, e do 10 ao 12 ano andei no  
xxxx

Moderadora: – tinha pavilhão Sofia ? Como é que era a escola

Sofia: – a minha tinha Pavilhão, ginásio, naquela altura não havia básico, não é? Era o chamado ensino primário, aí não havia pavilhão nenhum, não havia nada, do 1º ano à chamada 4ª classe não havia nada, de educação física não é, porque eu fiz a escolaridade ainda antes do 25 de abril, a nível depois quando fui para o primeiro ano, não é, naquela altura, agora chamamos o 5º ano ahh , aí já tínhamos educação física a escola já tinha todas as condições, uma escola em Lisboa, e o pavilhão enorme ainda se mantém no mesmo sítio, não é ? ainda ontem passei ao pé ... E pronto tínhamos imensos aparelhos, espaldares, plintos, traves eu fiz isso tudo, tive lá do primeiro ao sétimo ano.

Moderadora: – Anacleta ...

Anacleta: – ora bem e minha escola foi o xxxxxx, eu estudei ainda antes do 25 abril, isto do primeiro ao sétimo ano, ou seja do quinto ao 12º. Tive muita sorte porque tive uma professora tb do 1º ao sétimo, portanto ao antigo sétimo, que foi a xxxx, a xxxxx é uma pessoa que atualmente já não está muito ligada ao desporto nem ao desporto escolar, mas que era uma exímia professora de educação física, uma amiga, uma pessoa que levou aquele liceu, aos campeonatos de andebol que era a doença que ela tinha desde pequenina, era o andebol, e de facto, E portanto de facto da minha escola, E portanto na minha escola, no liceu, nós a nível do xxxxx tínhamos de tudo um pouco. Tudo um pouco a nível dos  
lxxix

aparelhos, para podermos fazer aquilo que havia para fazer, porque a xxxxxxxx, além ... investiu muito a nível do próprio andebol, tanto que o xxxxxx, foi uma escola que ganhou várias vezes, ficou várias vezes em primeiro lugar, naquela altura da década de 60, início da década de 70, E portanto devo muito essa professora, que ainda recordo, ainda viva, E ainda há uns anos ainda nos juntámos todas, portanto para estar com ela. Quanto a primária atualmente primeiro ciclo, a escola ainda existe, ginásios não havia, e portanto Educação Física muito menos. Mas eu desde miúda, talvez porque tivesse um tio muito ligado ao desporto, pratiquei ginástica, para já No clube da freguesia onde eu nasci, em Campolide, E depois do Sport Lisboa Benfica. Posteriormente também pratiquei volei, Sport Lisboa Benfica, antes de 74.

Moderadora - Manuela

FITA: - ... pois escola primária nós não tivemos, não havia pavilhão, não havia nada, também sou da província, não é? Portanto as condições também seriam piores, Segundo ciclo lembro-me perfeitamente, tínhamos um ginásio, tínhamos assim uns professores engraçados, punham assim jogar as meninas contra os meninos, FUTEBOL, e é aquilo que eu tenho de imagem, porque não achei muita piada, porque levei muita porrada, porque não sabia jogar, não sabia as regras não é ?... Coitada ela tentou interagir com os meninos com as meninas mas aquilo não resultou lá muito bem. Mas eu gostava de fazer desporto, depois do terceiro ciclo, ou seja, secundário foi em Alenquer também ... Tenho assim uma vaga ideia. Havia até umas atividades que eu gostava imenso, outras menos, mas condições ... ah ... Mais ou menos, não havia assim,... condições se excecionais com a gente, como os miúdos, excecionais quer dizer melhores, mas lembro-me assim vagamente.

Moderadora: Patrícia:

Patrícia: – Eu durante a primária também, cresci na província não é, não tínhamos, durante o primeiro ciclo, não fazíamos ginástica, não é, não havia condições não havia pavilhão. Quando fui para o ciclo, era o primeiro e segundo anos do ciclo, também não havia pavilhões, havia apenas, um ... quando não chovia nós fazíamos ginástica na rua. Mas era uma ginástica, braço pra cima, perna esticada, não era nada de extraordinário, era ... era ... porque a professora também não tinha formação em educação física. Eram aquelas professoras que davam trabalhos manuais, davam tudo e mais alguma coisa e portanto, só quando fui para o

liceu, fui estudar para Ceia, aí já havia pavilhão só que ficava a mais de 1 km do liceu, aquilo era caricato porque nós tínhamos que ... ainda, ainda me lembro no sétimo ano, nós saíamos da aula de inglês, tínhamos de andar 1 km, para irmos para o pavilhão, ter aula, e depois regressava-mos ao liceu. Quer dizer eu acho que contabilizado acabávamos por não ter muito tempo de... para fazer aula de educação física. Eu lembro-me quando foi estudar para Ceia, jogávamos muito futebol, futebol não, basquetebol e eu não gostava ... porque eu era a única menina que tinha vindo lá da terrinha, sem ginásio, enquanto que os meus colegas dominavam sabiam jogar basquete ... eu não percebia nada daquilo, então também não gostava sinceramente. Lá fazia um esforço, mas como não ... não percebia muito daquilo, os meus colegas também não me motivavam muito para participar, mas depois durante o liceu lá fomos tendo outras modalidades, andebol, volei, às vezes tínhamos aulas de ginástica, que eram as aulas que eu mais gostava.

Moderadora: Marta ...

Marta: – Pronto, eu no primeiro ciclo não tive educação física, mas penso que na altura nem sequer fazia parte do currículo. Também foi nos anos 60, e por isso acho que acho que não fazia mesmo parte do currículo. Depois andei no liceu xxx, no final da década de sessenta principio da de setenta, aí nós tínhamos realmente ótimos ginásios, ótimo material, campos para jogar basquete ou qualquer outra modalidade, incluindo tínhamos por exemplo, raquetes de ténis, badminton tudo isso tínhamos. No entanto eu não tive a sorte da colega, porque tive atribuída uma professora, que imagem que tenho dela, hoje em dia é uma senhora de casaco comprido, e salto alto no ginásio, porque era uma senhora que era médica, mas que teve problemas psicológicos graves, e então foi colocada ali a dar educação Física. A senhora esforçava-se, mas eu como também não tinha muito jeito, juntavam-se as duas coisas, e por isso quando eu gostava mais de fazer ginástica, era quando ela nos deixava livremente, jogar umas com as outras, ténis ou badminton ou outra coisa do género. Portanto ginástica para mim era uma aula que eu detestava. Depois no secundário... No sexto e sétimo ano, é que realmente vieram umas professoras novas, mas que para mim eram demasiado competitivas, por isso elas gostavam realmente que as alunas fossem atletas, competissem, fossem extraordinárias... ora como eu não, não estava nem de perto nem de longe, nessa situação, eu também detestava as aulas, porque também exigiam de mim aquilo que eu não sabia fazer, não é, e por isso... e também não me ensinavam, porque realmente, só as alunas muito boas,

é que eram quase glorificadas e participavam, e isso tudo. Por isso a minha experiência de ensino na ginástica, na realidade, não foi nada boa, pronto. Depois disso, na verdade, às vezes faço ginásio e gosto. Faço ginásio atualmente, gosto de ginástica localizada, gosto também de fazer cardio, máquinas, gosto de Pilates. Hoje em dia até sinceramente gosto de educação física, coisa que realmente, durante todo o ensino eu na verdade não gostei, pronto e acho que não aprendi tudo.

Moderadora: – Miranda...

Miranda: – relativamente ao primeiro ciclo não, não tive educação física. Não me recordo já se estava no programa ou não, em relação ao terceiro ciclo tive, havia algumas condições, havia pavilhão, havia material, ah ... havia um pouco de preguiça da minha parte com alguns professores, porque na altura, recordo-me que ... a maioria dos professores que eu tinha ligavam pouco mais aos rapazes do que propriamente às raparigas, e as raparigas na altura começam com as desculpas disto daquilo e do outro, e se puderem encostam um bocadinho. Foi o meu caso, mas houve aulas muito engraçadas, recordo-me de alguns professores, e ... aquele tempo de aula de educação física no exterior ... e então era engraçado ir para a aula de educação física e fazer desporto, distrair um bocadinho, do resto das aulas.

Moderadora: Guilherme lembraste?

Guilherme: - sim eu educação física no 1º ciclo, na escola primária eu não tive educação física, também não me recordo e não fazia parte da... da área curricular, mas entretanto ... do um ciclo, do quinto ano, tive educação física e era uma daquelas disciplinas que pronto à partida, já gostava, isso fazia com que eu tivesse mais disponibilidade, se calhar mais vontade, para essa disciplina, ah ... pronto, gostei muito, sempre, foi uma disciplina que sempre me empenhei, pelo facto de gostar, tenho boas referências dos meus professores, inclusivamente agora, no secundário, quando me cruzo com eles, tenho boas referências da Educação Física.

Moderadora: – Soledade

Soledade: – eu no primeiro ciclo não tive educação física, depois no segundo e terceiro e secundário tive, não era uma disciplina do meu agrado, nunca foi. (Sorrisos). Nunca foi

porque eu nunca fui muito boa, e era o calcanhar de Aquiles, para mim as aulas de educação física, e ainda hoje em dia tenho assim uma certa aversão à Educação Física, porque não pratico e ... devia praticar.

Anacleto: – olha portanto, eu relativamente à Educação Física, no xxxxxxxx, naquela altura, por exemplo, havia meia dúzia de turmas que tiveram a sorte de ter a xxxxxxxx, que ainda hoje para mim é uma ... eu portanto, como vos digo, gostava porque eu desde pequena, não havia no primeiro ciclo, não havia na primária mas eu praticava por fora. Mas tinha colegas que não praticavam, e que às vezes iam .... para as boxes, mas a xxxxxxxx, tinha uma maneira de motivar, e um crer que mesmo quem não gostasse, entrava, adaptava-se e fazia de muito boa vontade. No entanto, eu lembro-me, que eu era miúda, e lembro-me perfeitamente, e agora estou falar parece que estou a ver certas coisas assim no ar, que havia professores lá, lá no liceu, que eram uma nulidade. Eu portanto, andei no xxxxx, tal como a Maria do Jacinta, só que já não sou do tempo, já não me lembro dessa senhora que era médica...

Marta: – sim, sim.

Anacleto: – mas havia outras pessoas, que se sentavam na conversa, ou que vá façam... Pronto o xxxxxxxx era só meninas nessa altura, não é? Façam, pratiquem, peguem lá nas Raquetes e vamos para o badminton, peguem lá .... agora vamos para o campo do ténis. Uns iam para o ténis outros iam para o badminton, outros iam jogar à bola e a senhora, os colegas que estavam ali, os professores, a professora na altura, porque as turmas também não eram pequenas, eram turmas entre 30 a 33 alunos, naquela altura... a.... não se preocupava, enquanto uns estavam no badminton outros continuavam lá no ténis até ao fim, e portanto não se ia lá não sabia corrigir nada, não se ia nada. Cada um por si. Com a xxxx, garanto-vos a pé juntos ela estava em todo o lado, ela havia tudo. É evidente que, o mundo da terra andebol nós também já sabemos disso, mas ela, quem não queria ir para o andebol, não tinha muita aptidão para aquilo, ela mandava fazer outras coisas, mas ela estava no centro, ela tinha os olhos e volta de todos nós. Portanto, isso é muito importante, porque lá está o indivíduo já não gosta... E depois os outros também não ajudam ...

Patrícia:: – Eu recordo os professores que tive, um professor e uma professora depois tive uma professora de educação física no sétimo ano, e penso que ela não ... dedicava-se aos

alunos que sabiam, e quem não sabia ficavam um pouco posto de parte, e foi isso que aconteceu comigo. Porque eu nunca tinha de educação física, nem basquet nem andebol, nunca tinha tido esses jogos coletivos até aí, ora quando fui para o sétimo ano como não sabia nada daquilo não é? Estava ... não sabia rigorosamente nada, tinha colegas que tinham estudado lá em Ceia, e jogavam muito bem, portanto eu era uma espécie de ... olha não sabes ... vais fazendo. E ... entretanto eu nesse ano não gostei realmente. Nos anos seguintes tive professores, recordam-me sobretudo de um deles que já apanhei no secundário, e que tinha uma postura bem diferente. Por exemplo, eu gostava de Volei, tinha imensa dificuldade em voar. Eu e outras colegas. E ele tinha sempre a preocupação, então vocês vão treinar, vão ficar ali num espaçozinho da sala, enquanto os outros jogam, vocês vão ficar ali treinar indi... dou-vos uma bola e vai treinando, portanto e ... e motivava-nos! Mas a nível de desportos colectivos, eu nunca, tirando o voleibol que era o que eu gostava mais, o andebol mais ou menos e basquet eu nunca gostei muito, talvez porque não tinha apetência para aquilo pronto, havia pessoas, colegas que jogavam muito bem, driblavam muito bem, a mim a bola fugia-me das mãos .... a... acontecia-me esse tipo de situação e eu ficava desmotivada. Mas aquilo que eu realmente gostava, quando tínhamos que, quando havia corrida, aulas em que íamos lá para um espaço fora até da escola, era um espaço no largo da feira, que ficava próximo do ... do pavilhão, íamos correr portanto, o professor cronometrava, eu como era melhor nessa área... aí eu gostava mais ... gostava também de aulas de ginástica, essas eram as aulas fantásticas, sempre gostei muito de ginástica, embora não tivéssemos muitos aparelhos, mas tínhamos um cavalo, penso que é o cavalo, tínhamos que saltar e fazer assim (gesto com mãos e perna de eixo), o trampolim, esse tipo de aulas eu gostava muito, tudo o que tivesse a ver com ginástica.

FITA: – também gostava, sobretudo porque, agente estendia-se não é naqueles colchõezinhos (sorrisos), essa parte gostava muito. Mas gostava e de facto tinha professores que me motivam bastante. Aquela experiência do segundo ciclo, não é? Eu penso que a atitude da professora até foi positiva, se calhar podia interagir mais os rapazes com as raparigas. Só que eu não estava habituada, embora fosse assim um bocadinho maria rapaz, não estava habituada a jogar, e de ser um bocadinho má... Porque rapazes com raparigas, eu lembro-me que levava cada cacetada, me lembre disso (sorrisos), portanto é porque isso foi grave. Portanto eu nunca mais fez a experiência percebeu que aquilo não resultava. Mas com os outros professores até gostava, claro que depois no 12º ano não tive, não é? Secundária tive... mas não tenho assim



grandes memórias ... não me recordo, mas no fundo gosto. E tenho pena de hoje não praticar. Quer dizer já pratica há três anos mas tenho um grave problema de me cansar sempre da mesma coisa. Agente vai para o ginásio, não gosto do ginásio pronto, gostaria de fazer bicicleta que aquilo que o teu gosto mas depois aqui na Amadora, só de verão não é ... de inverno não dá assim muito jeito, nas férias tudo bem ... mas gosto mais hoje em dia de desporto fora de espaço fechado, porque nós passamos a vida dentro de espaços fechados, e acho que é mais agradável rua. Quando vamos para o ginásio, já fiz várias vezes, é sempre em espaços fechados. Precisava de um espaço exterior.

Moderadora: – e gostavas de desportos coletivos?

FITA: – Gostava, gostava... Era aquela coisa com futebol, foi mesmo por que nós não tínhamos jeito nenhum, não é? porque eu até gostava, gostava também estar ali deitadinha, também dava jeito depois de fazer lá aquelas flexõezinhas e tal ... aquilo é agradável, não é, agente ali esticadinhos... depois a diversão, o contacto uns com os outros, acho que é muito interessante, porque nenhuma aula agente não pode conversar tanto não é? E ali agente sempre conversava ... não devia não é ? (sorrisos), mas conversávamos era mais descontraído, nós até gostávamos... lá vamos nós para educação física ... claro que gostávamos, não é ... Depois cá fora na brincadeira aquilo era agradável, não era...

Guilherme– é assim, a educação física eu acho que, não agora, mas se calhar há uns tempos atrás, estava mais se calhar pré-definido, para ... para a parte masculina. Principalmente para algumas modalidades, daí ouvirmos muitas opiniões dizerem ... ah quando era este tipo de jogos, e modalidades eu não tinha muito jeito e então encostava. Claro que para outras modalidades que se calhar, não envolvia tanto o coletivo, se calhar já gostavam mais. Porque se sentiam melhor. E porquê sentir-se melhor numa parte e não sentir tão bem na outra parte. Também se calhar tem a ver com a ajuda dos próprios colegas. É que quando não se tem muito jeito, tou a pensar por exemplo, para o volei, para o basquetebol, para o futebol etc, calhar não, não só a ... vontade do professor em querer potenciar esse aluno, se os restantes alunos também não colaborarem ... e .... nós sabemos que em faixas etárias mais baixas, colaboração é menor. Então é assim: ah não sabes? ... Nós vamos jogar e não te passamos a bola ... não ... tu estás aqui porque tens de estar, e daí ...

Moderadora: – Tiverem esta experiência?

Painel: – não tenho noção.

Guilherme: – é assim ... não muito, mas de certo modo em alguma parte ... em alguma parte ... vamos falar ... vamos pensar por exemplo, quando o Professor de educação física organizava por exemplo vamos para o futebol, então eu exigia para o futebol, houvesse duas raparigas na equipa. Digo duas, digo três, esta, esta e esta aquelas que digamos eram as melhores as que tinha mais jeito, mais potencialidades, as restantes não. E as restantes vinham porquê? Porque tinham que vir, porque tinham que fazer parte, então vinham e também encostavam-se, e eles também escolhiam porque tinham que fazer parte, mas estava lá a fazer digamos, número. É um bocadinho isto. Não estou a dizer em tudo, mas acontecia.

Moderadora: – sentias isso? Eras tu que escolhias as equipas ?

Guilherme: – não era eu que escolhia, mas sentia isso ...

Soledade: – Eu em relação a educação física o único professor que recordo, foi do 10º e 11º primeiro ano que eu gostava imenso dele. Ele tinha muita pena dele não perceber nada de Educação Física, e só gostava das aulas teóricas que era quando fazia os testes tinha sempre bons resultados. Eu professor dizia que ele devia ser era treinadora, e não aluna, porque eu sabia as regras todas, mas correr atrás da bola, não me apetecia muito. E ficava muito ao pé dele, .. aí ele está a fazer faltas, tu davas era para treinadora. A única parte da educação física que eu gostava mesmo, era a parte dos testes teóricos.

Moderadora: porque ?

Soledade: – Eu era boa aluna em tudo, Ee ali, a Educação Física para mim era um calcanhar de Aquiles, não era? O único sítio onde não podia provar que era boa, para ele não me abaixar a média, era nos testes escritos...

Guilherme– e onde te sentias melhor ...

Soledade: – e onde me sentia à , não é ... e ...

Guilherme: – só um bocadinho uma achega de à bocadinho, por exemplo quando há jogos, por mais que digam que não, todos querem ganhar, e daí se calhar, se tu és fraca eu vou jogar contigo, se calhar não vou ganhar vou perder, se calhar mais fácil, vamos jogar só entre nós e tentar ganhar.

Sofia: – Eu tenho boas experiências na Educação Física, tantas problemas não se passaram comigo, portanto, tenho boas recordações gostava, estavam sempre presentes e variavam muito, fazíamos cambalhotas, fazíamos espaldares, aqueles aparelhos todos, lembro-me de por exemplo que até ao nível da ginástica, mesmo, pino com bolas, com arcos, com tudo. Fazíamos fora, também jogos...Tenho uma experiência boa e agradável de tudo aquilo que eu experimentei. Mesmo eu lembro-me, por exemplo na trave que tinha um bocadinho de receio, porque estava a fazer ali aquelas coisas, tanto que ela incentivava e todos nós fazíamos tudo. Portanto eu não sei agora o nome dos aparelhos todos muito técnicos, já não me lembro, mas eu lembro-me que havia muita coisa, e todos nós fazíamos. Portanto não era agora dizer aí tu não sabes ... não! e se não sabíamos ela ajudava. Portanto eu tenho boas experiências a nível da educação física, e acho que fizemos imensas coisas, não era só espaldares ou isso. Fazíamos ginástica rítmica, que eu adorava, arcos, bolas fitas ...

Moderadora: – jogos desportivos

Sofia: – também fazíamos alguns, mas menos... Isso aí fazíamos menos, nós também gostávamos mais da parte da ginástica...

Guilherme: – pois na parte dos coletivos é aí que eu noto que é a parte mais masculina ...

Sofia: – naquela altura também se fazia tanto ... fazíamos mais o ténis, o badminton ... o futebol não tenho muita recordação de fazer futebol ... Até posso ter feito, mas não tenho essa memória se calhar porque também não foi importante para mim ... Pronto mas as memórias são boas ...

King: – Eu não tenho assim da minha parte grandes memórias, por acaso lembro-me que quando andava aqui nesta escola, eu reprovei no segundo ano, que equivale agora ao sexto, e que reprovei por causa do raio do futebol, embora fosse tosco jogar, também.

Moderadora: mas chumbaste a Educação Física

King: – não, não, não, não, mas a educação física nunca foi assim um excelente aluno. Isso não, era assim um bocadinho tosco, por acaso, mas pronto jogava portanto futebol, andava sempre em doido, maluco não é? Por isso é que eu reprovei ano, lembro-me disso. Assim das aulas não me lembro grande coisa a única coisa que me lembro, mas também muito vagamente, é quando tive em baixo no Algarve na escola xxxxx , acho que é assim o nome, e que tínhamos uma mata a volta da escola e corríamos, e isso sim, eu gostava. Ainda hoje quando eu tenho tempo e arranjo tempo, tou sempre para fazer isso. É a única ideia, essa é a única ideia ... agora assim ... Eu penso que fiz o pino também ... Eu não gostava de fazer isso ...

gerais: Sorrisos do painel

King: – portanto, eu não gostava mesmo de fazer isso, agora fazia sim, embora não tivesse sido um excelente mas eu fazia ...

Marta: – Eu também havia alguns exercícios que gostava e nós também variávamos imenso, e nas escolas femininas não havia esse problema de realmente sermos .... termos de ir pró canto, de maneira nenhuma, todas nós fazíamos. Mesmo! Pronto, só que eu achava que por exemplo havia alguns exercícios que eu tinha condições naturais, para os fazer e os fazia bem, e gostava de fazer, os espaldares, ginástica localizada e isso tudo, mas por exemplo, quando dava cambalhota no plinto aquilo para mim era um susto, tinha pavor medo e só fazia aquilo porque me obrigavam, e em pânico e pronto havia alguns exercícios que eu acho que não tinha condições físicas para os fazer, e que os professores não atendem a isso, a pessoa tem que fazer e ponto final. E por isso, acho que isso, quer dizer, não é muito bom. Depois por outro lado, nos jogos coletivos, a ... e pronto aí talvez seja defeito meu, é que realmente eu achava-os demasiado agressivos. Quer dizer, ainda hoje quando estou a ver um jogo Futebol eu não gosto de ver aquelas ... sei lá ... as caneladas, os encontrões, aqueles jogos agressivos para mim não tem qualquer valor, eu não gosto. Por isso, acho que ... pronto, há alguns, eu acho que nalguns aspetos, na educação física se devia atender mais às condições da pessoa. Eu não estou a falar, por exemplo, eu acho que por muita, muitos exercícios que fizesse, nunca ficaria ao lado de outras pessoas. Quer dizer, nós já nascemos diferentes. E acho que

essa diferença não é aceite pelos professores de educação física. Os professores de Educação Física acham que nós, todos temos que ser iguais, todos temos que fazer determinadas coisas. Eu acho que isso é um erro, porque por exemplo eu nem, nem me imagino hoje ainda, a fazer um pino, ou a fazer essas coisas, não é, eu acho que morria, ou uma roda ... e vejo que a minha filha, faz a roda com a maior das simplicidades, não é? Pronto, por isso acho que isso já vem com a pessoa. Na realidade eu acho que nunca seria capaz de o fazer.

Miranda: - Eu por acaso, a minha parte negativa, relativamente à educação física, é mesmo a aula de ginástica, aquela obrigatoriedade de fazer aqueles exercícios, e tares a ser avaliada, ali naquele momento, detestava! Dava-me uma ansiedade muito na altura, se calhar noutras aulas, em que se estivesse mais à vontade era capaz, mas o ... o tar me a sentir-me observada, e avaliada ... uma coisa que para mim não me fazia muito sentido, percebes? Estar-me ali avaliar naquilo ... se eu capaz de saltar no cavalo, ou se fazia não sei o que... a mim fazia-me um bocado de confusão, e acanhava-me. Essa parte é aquela que eu tenho mais ideia da ginástica.

Moderadora: –o professor explicava porque é que se faziam as cambalhotas e os saltos?

Miranda: - Não! É fazes e pronto.

Anacleto: - nunca, não havia explicação...

Miranda: – tudo ali em fila e em série.

Sofia: – era ...

Guilherme: – a parte da ginástica, a parte da ginástica, era a parte que eu via, que se calhar estava mais, se calhar mais voltada para a parte feminina.

Miranda– Na parte da ginástica tens mesmo que fazer, estás mais exposta, a parte dos jogos coletivos eu gostava mais ...

Guilherme: - ... É claro que os professores tentavam potenciar todos os alunos, é claro que àqueles que tem, digamos mais jeito, aqueles que têm mais agilidade, e claro aí faz a

diferença da ginástica. Eu estou falar em São Pedro do Sul, e lá existe o grupo da ginástica, e muito bem cotada a nível nacional e internacional e havia lá muitos colegas que andavam e continuam a andar, e até continuam a colaborar com um grupo de ginástica. Mas via lá muita parte feminina, no grupo de ginástica, mas lá está é um grupo de desporto ... onde eu verifico que onde existe parte de treino individual, não exige coletivo ...

Moderadora: – EXPEIENCIAS INFLUENCIARAM ESTILO DE VIDA.

Patrícia:: – Eu independentemente das aulas de educação física, durante o liceu eu sempre gostei muito de atividade física. Acho que o que me influenciou, mesmo o que gostei menos em educação física, nunca me influenciaram negativamente na minha prática desportiva ou ... porque eu sempre gostei, de andar ao ar livre, de fazer caminhadas, de correr ... eu fazia isso quando era adolescente, no verão, eu gostava de sair de casa, ia para o campo de futebol, ia sozinha, tinha muita gente que me acompanhasse, acho que era tudo muito sedentário, mesmo as minhas irmãs não me acompanhavam. Eu gostava imenso de sair amanhã cedinho, ia para o campo, ia a correr, .... não me influenciou negativamente.

FITA: – a mim também não ....

Anacleto: – ora bem o que eu gostaria de dizer era o seguinte, eu gostei sempre de ginástica... e especialmente o desporto que era o voleibol. Só que eu tive azar, porque eu, tou a falar do meu caso pessoal, apanhei o 25 de Abril, e como apanhei o 25 abril o que é que vai acontecer? Vai acontecer que: onde eu praticava o volei, e bem, e praticava-se bastante bem, acabou! Assim de um dia para outro ... a ... depois foi aquele tempo todo conturbado, há isto, há aquilo, há o outro e de facto, os sítios onde se praticava ginástica, pararam. Ou por isto, ou por aquilo, ou por os condicionalismos políticos, na altura, parou ... então o que é que vai acontecer, vai acontecer que a pessoa, portanto, a sua vida, sua vida também vai mudando, e claro vai deixando um bocado à margem a situação ... e quando pensa que é capaz de ir retomar ... já não é nada... porque está cheia de ferrugem ... (sorrisos), já no fim de contas, está com determinados problemas de saúde e acabou. Porque eu acredito que se não tivesse havido naquela altura o 25 abril, ou seja, se tivesse havido 25 abril normal, as pessoas não acabassem as modalidades, os bons praticantes não fossem perseguidos, e outras coisas mais, eu penso que se calhar ainda hoje era capaz de andar a fazer corridas, e não sei o quê, mas

não! Agora estou só falar do meu caso, mas eu conheço pessoas, que praticavam volei naquela equipa, por exemplo, e toda a gente parou. Parou até aos dias de hoje. E nunca mais vão continuar como é óbvio. Ficaram castrados. E eu penso ... a ... A culpa é vossa... Não é nada nossa, porque parou a pessoa não tinha onde ir treinar... E não sei o que, porque os objetivos do país eram outros. Eu continuaria, até seria muito bom para a minha saúde, e até se calhar para a saúde de outras pessoas, mas fui obrigada a parar. E quando eu lembrei, não foi quando me lembrei, e quando teve oportunidade de fazer, eu já tinha outros caminhos da minha vida e a minha saúde também já era outra, tá a compreender?

Sofia: – também tenho boas experiências, boas memórias, fiz muita coisa, e não me condicionou, foi também com a Anacleta, quer dizer depois a nossa vida toma outros rumos ... e foi por opção mas ainda hoje gosto, de tudo o que é educação física, mesmo dos espetáculos em si e tudo ... Eu adoro ver, faço aquilo que se pode, as caminhadas, as corridas, e incentivei os meus filhos também a praticar desde pequeninos atividade física ...

King: – por acaso gosto fazer exercício físico quando tenho tempo, gosto de ver um jogo de futebol ... tenho visto os jogos da copa américa ....

Marta: – Eu acho que ... durante muito tempo também não pratiquei nada, mas porque também precisava, mas por exemplo agora estou através no ginásio, mas em termos de experiência não me condicionou. Porque eu acho que realmente isso não teve a ver ... eu **não tive os professores que precisava**. Uma vez eram bons demais pra mim, outras vezes não eram o suficiente, por isso eu não tive realmente no ensino .... mas, depois durante algum tempo não tive oportunidade, mas exemplo eu hoje sinto imensa falta de exercício físico, já houve até aqui há algum tempo que eu tive um personal trainer no ginásio, que me fez maravilhosamente bem, que eu acho que preciso realmente por questões de saúde mesmo, do exercício. Eu fico diferente, faço uma ano inteiro de exercício, eu sinto-me uma pessoa diferente. Em todos os aspetos, eu acho que minha saúde melhora imenso, e então agora estou com 58 anos, ainda acho isso mais agora então voltei ao ginásio, e não estou a pensar se quer em parar senão quando me puserem na rua...(Sorrisos), porque na verdade, eu preciso a sério, Quer dizer posso não fazer muito bem, tenho as minhas dificuldades, mas realmente sinto-me muito bem.

Soledade: – eu nunca tive uma experiencia negativa, eu nunca gostei... e continuo a não gostar, mas a escola não influenciou em nada ... é mesmo da minha pessoa, a única coisa que eu faça caminhadas ... e ... e.. não é regular é quando tenho tempo ...

Moderadora: – porque é que não gostas ?

Soledade: – porque é que não gosto, mesmo?! Porque eu sou muito má educação física ...

Guilherme: – É uma questão de competência e que fica pré-definida logo do início. Eu começo a fazer, não tenho bons resultados, não começo a gostar daquilo que estou fazer, então desisto facilmente. E o contrário também acontece. Começa a fazer começa gostar, começa a ter bons elogios, mesmo mais novos, na escola primária, começa a fazer, começa a gostar, começa a ter bons resultados e então a ganhar mais motivação para continuar. E já gosta e depois com isso ainda melhor. Eu sempre gostei e sempre tive influência para a prática do desporto, e como sempre gostei nunca houve nada que me levasse a deixar de gostar. Lado podia haver sempre mais ia ver mais colaboração por parte de amigos etc, mas nós sabemos que isto é mesmo assim, a ... todos ambicionam mesmo ... então não pode lá chegar todos. Só podem lá chegar alguns, e isso via-se por exemplo eu notava, altura em que andava no sétimo, oitavo e nono, a parte do desporto escolar na parte do futebol, claro que havia um núcleo de alunos, eram eles que praticavam, eram eles que jogavam, eles andavam nos clubes, é claro andava eu e outros, mas eles eram um núcleo mais fortes ou seja, por mais que nós nos inscrevêssemos, eram eles que jogavam, isso toca pouco começa a criar uma desmotivação.

Miranda: – a experiência da escola não. Acho que tem muito haver com o ... se calhar se não tivesse este acompanhamento, depois de pessoas e no meu meio, e do meu meio social ... eu se calhar se não fossem tão virados para o desporto eu se calhar tinha me encostado um bocadinho mais até...

Moderadora: cinco disciplinas –

FITA: – É importante para físico, para o psíquico, é fundamental para uma criança criar um gosto pelo Desporto. Mais ajuda, a evitar futuramente problemas com... contactos com drogas e outras coisas mais que uma coisa que me preocupa, até porque tenho pequenino ... Eu acho que faz muito bem até porque é parte coletiva, até porque é filho único lá em casa, e assim



tem os amiguinhos interage, tem conversas de balneário depois há interatividade entre eles que eu acho que é fundamental para o seu desenvolvimento e para nós pais também é interessante é ... porque às vezes também me ajuda a mim fazer mais qualquer coisa. Porque eu dou pouco eu tou um bocado sedentária, não é? E às vezes começa pensar ... já pensei até eu devia fazer qualquer coisa ... comprar um colchão pra casa, daqueles que dá pra fazer ... Porque não tenho tempo para ir para o ginásio, se calhar era uma boa altura de fazer, então acho fundamental e Educação Física.

Guilherme: – sim, aquilo que eu ia dizer vem bocadinho a linha do que tenho dito educação Física e a parte do desporto, eu acho que é fundamental. Por várias razões, não só porque ajuda a despistar algumas doenças, que também podem, possam existir, a ... a não ter uma vida sedentária, a estar mais ou menos apto até para a vida em sociedade. A parte do convívio, do respeitar regras... é a parte da Educação Física que eu acho muito importante para isso. Porque há muitos alunos que são bons, mas são bons sozinhos, e em educação física tem de se ser ... tem de se colaborar. É quase como uma vida em sociedade tem que haver regras, temos que partilhar, respeitar e partilhar e isso acho que é benéfico para as restantes disciplinas

FITA: -Também acho.

Guilherme: - porque se não, eu sou bom, eu sou bom, mas só sou bom aqui., partilhar é a parte mais importante, é a parte da aptidão física ... mas a parte do convívio é ...

FITA: – por exemplo, meu pequenino praticava natação, e nós chegamos a conclusão que não valia apena. Porque eu acho que lhe faltava exatamente isso, a parte do convívio. É tudo muito sozinho, embora na piscina tivessem vários não é, eu percebi, até que ele hoje acabou de escolher aquela modalidade até hoje prática, exatamente por isso, porque não tinha a parte do convívio que eu acho fundamental, as tais regras que se aprendem não é, que eles têm de respeitar. Os colegas o treinador etc ...

Guilherme: - daí ... daí ...

FITA: - e também a frustração, quando perdem ... e eu acho que isto é tão importante, os perceberem que quando perdem tenho que aguentar, com o sorriso as vezes ... Mas eu acho que é interessante eles saberem gerir as frustrações.

Guilherme: – dai eu ao bocadinho falar, quando existe um desporto coletivo todos querem ganhar. Eu sei que não me importo de perder, mas eu quero ganhar no fundo eu quero ganhar, em qualquer situação.

Anacleto: – ora bem ... eu relativamente à Educação Física acho que ... com bons professores os alunos cumprem, e quando eu digo bons professores, não são Experts, são pessoas com boa formação humana. Porque não basta praticar desporto, não basta fazer ginástica, basta no fim de contas ser um bom condutor de homens. Eu estou a dizer isto porquê? Hoje eu tenho um filho com 20 anos, passou cinco anos aqui nesta escola, das quais ele tem só uma boa recordação a educação Física, e eu como mãe também! Mãe e professora aqui na escola, a ... Para além daqui o meu filho praticou +5 desportos, dos quais atualmente só pratica dois. Prática dois porquê? Por um lado, não há muito tempo devido à vida académica dele, por outro lado porque nos outros desportos, Eu acompanhei sempre meu filho, desde hoje cinco anos que ele começou a praticar ginástica no xxxxxxxxx, e não só. Por exemplo eu no XXXXXX tive oportunidade de verificar muita coisa, que eu pessoalmente não estava de acordo, e que o meu filho com o tempo foi se apercebendo e foi se afastando. O que foi uma pena. E foi uma pena porque? Porque aquele outro desporto que havia lá fazia-lhe bastante bem à saúde, e ele até hoje nunca mais o praticou ...

Moderadora: Anacleto mas achas que em relação às cinco disciplinas, achas que educação física deve fazer parte, ou não?

Anacleto: – Eu não acho que Educação física, faz muita falta aos miúdos mas tal como comecei a dizer de início, o professor deve ser um bom condutor de homens, E mais a educação física eu acho que não deve ser para nota, não deve ser para classificação dos alunos. Deve ser é um apoio, a várias questões: ao cumprir as regras, que às vezes nas outras disciplinas não se cumpre, ao fazer bem à condição física. Agora um aluno estar dependente daquela disciplina basicamente, quando muitas vezes é maldade.. e isso, eu posso dar

exemplos, e locais, certo? E o aluno pôr em causa a sua vida académica, o entrar para uma faculdade, porque hoje a educação física ... Quem entra com entra ...

Painel: – agora já não

Anacleto: - ai agora já não? Ah só para quem quer seguir?... ah então ainda bem, Se a pessoa tem educação física para aprender tudo aquilo que não aprende nas outras disciplinas todas eu estou plenamente de acordo, agora centrada como  $\frac{1}{2}$  para atingir um fim, isso não estou, porque, repara muito cuidado porque a educação física, educação Física mas muitas vezes os professores de Educação Física são maus condutores de homens. Só querem os melhores, é raça pura. Mas aqui não há raça pura. Somos todos iguais.

Marta: – penso sim, eu penso que no princípio até ao terceiro ciclo, a ser obrigatório, deve haver uma forma de classificação, porque eu acho que realmente em educação física, é fundamental para a nossa saúde, para nosso bem-estar, por isso deve haver ... Se não também ser uma balda não. Eu acho que ver uma forma de controle que é importante, para que as pessoas deem realmente importância à educação física. Agora por exemplo, no secundário em relação às notas, eu conheço alunos que não foram para me assinar com média 18, conhece pelo -1 rapariguinha, não entrou e foi para a Madeira durante um ano dois, para fazer medicina, isso não tem sentido. Acho que é a tal história do bom-senso do professor. Eu se fosse professor de educação física, como sou de História já me aconteceu hoje em dia, os conselhos de turma, hoje em dia, não tem isso em mente, mas eu quando vejo que estou a dar, um dois a história, e vejo que esse aluno têm cinco às outras disciplinas, eu dou-lhe o três, e eu vejo, que os professores de Educação Física a maior parte, e peço desculpa porque há aqui presentes, não têm esse bom senso. Porque é assim eu já passo tanto aluno que não merece, porque é que um aluno que tem cinco, vai aguentar ali um 2 a história, eu dou-lhe o três. Mas eu tenho reparado, os professores de Educação Física alguns, não sei porquê, alguns fazem finca-pé e não são capazes de entender que ... temos que ter ... é a tal história, não nascemos todos iguais. Em relação às cinco disciplinas eu acho que sim, para mim. Eu acho que educação física faz parte mesmo do desenvolvimento, pronto lá está, não sei se é por eu ser de história, já desde os gregos. Eu acho que realmente, é mente sã e corpo são, acho que a nossa mente ganha muito com o exercício físico, acho que é fundamental, e acho mesmo, até pelo seguinte, e agora em relação aos filhos que eu compreendo a posição da Anacletoe muito bem, que eu também tenho tido alguns problemas, em relação à minha filha, que eu acho que

ela até tem imensa facilidade para educação física, mas alguns exercícios tem alguma dificuldade porque tem um problema respiratório, uma vez teve uma queda, e tem. E então por exemplo, agora natação na secundária, que ela até brinca na piscina, que faz imensos exercícios tipo, porque ela adora natação, na realidade ela não consegue manter a respiração porque ela tem que ser operada, depois dos 18 anos, durante muito tempo. Ou seja, ela pediu-me, por favor, porque a professora a obrigava, a arranjar um atestado médico. Quer dizer aquele professor não teve o bom senso, porque é o princípio disse Filipa, que eu sempre quis que ela fizesse, vais dizer ao teu professor, que nas aulas de natação tu não podes manter-te muito tempo debaixo de água, não aguentas mas o professor não tivesse noção, ou seja, a partir daí o que é que eu fiz: Filipa o que é que tu gostas de fazer fora do exercício físico, ah gostava muito de quitação ... De tal maneira, ela foi boa a equitação que só não faz parte, dos campeonatos nacionais, porque eu não quis andar atrás dela, para o norte para sul, e por ela já está no penúltimo, que fazer exame para o último, e como ela agora já está no segundo, no 12º segundo ano, ela desistiu, mas quer dizer ... agora a nota não conta. Eu acho que educação Física deve ser avaliada, mas a nota não deve contar. Aliás até acho que no secundário dados estes problemas o melhor até seria, ser facultativa... Quer dizer quem apresentasse prova que realmente no exterior tinha exercício físico.

Patrícia:: – Eu penso que a disciplina de educação física uma disciplina muito importante, acha que faz parte da formação de base de qualquer pessoa, qualquer aluno, cidadão acho que é fundamental, para um crescimento saudável. E acho que educação Física, acho que nas aulas de Educação Física, podem transmitir-se, para além das regras que já foram referidas, acho que os alunos aprendem a conviver, aprendem a ser disciplinados, penso eu, eles têm de saber estarem em equipa, trabalhar em equipa e isso é muito importante, para além das outras questões, como já referiu a Jacinta corpo são, mente sã. Acho que isso é fundamental e faz parte do crescimento, e .. um ... penso que qualquer pessoa que tenha prática desportiva, terá, será uma mais valia, a todos os níveis na minha opinião. E ... quanto à avaliação ... quer dizer até ao terceiro, até ao nono ano, eu penso que sim, eu penso que deve ser avaliada em qualquer ciclo. Até porque Se não fosse avaliada, eu falo isto até por alunos que tenho, a partir do momento que ... Mesmo no secundário, acho que usa longe não devem ser penalizados na entrada de determinados cursos, deve ser avaliada mas sem contar para a média, no secundário. Para quem quer seguir a área do desporto, é óbvio que deve contar. Nas outras áreas por exemplo como já foi referido, um aluno não entrar em Medicina, casa da

Educação Física acho que é altamente penalizador. Mas de qualquer das formas acho que mesmo que não conte para a média de acesso, deve ser avaliada. Tenho porque há muitos alunos que este ano, a partir do momento em que souberam que Educação Física não contava para a média... houve alunos que começaram... eram 1001 desculpas para não fazer, para não realizar as atividades. Eu acho que isso também não pode ser assim se disciplina existe, penso que deve existir no currículo porque é um complemento, nós da escola não temos que ter só teoria, aulas teóricas ... acho que educação física é benéfica, e desde antiguidade sempre houve desportos, e ... e faz parte, e acho que faz parte e deve manter-se, mas com esta condicionante, no secundário, ser à mesma de carácter obrigatório, mas não entrando para a média ... Não saíram penalizados.

Sofia: – olha eu faço minhas as palavras da Anacleta . Pode ser realmente importante para o desenvolvimento dos alunos, mas acho que se tem caído realmente no exagero, passou-se realmente de 8 para o oitenta. Eu já não me lembro realmente se no meu tempo, se tinha nota ou não tinha nota. Eu acho que deveria haver uma outra situação, que eles realmente tivessem Educação Física mas não com esta preocupação de avaliação desta forma, e que realmente eu tenho assistido, já nestes quase 40 anos de serviço, que de facto tem seguindo realmente ao exagero. E como alguns colegas disseram, portanto que há colegas, não estou a dizer desta escola, estou dizer no geral, que de facto ... pronto, acham que aquilo é tudo muito importante, mas levam a importância os uns níveis exagerados. E portanto, eu acho como dizem alguns colegas, nem todos são iguais, até nos noutras disciplinas temos que atender as diferenças dos alunos, E muitas vezes há colegas, estou dizer a nível geral, que não atendem a isso. E que realmente eu acho que isso depois vai até desmotivar os alunos. Quer dizer se o aluno não é capaz de realizar e se o professor não atende a essas diferenças... O facto de ter a nota, eu acho que isso vai condicionar aquele aluno. E portanto eu acho que a nível de secundário, eu acho que disciplina deveria ser uma disciplina de opção. Até porque nós sabemos que eles têm que ter opções, não é? Há alunos que gostem, tem apetência e gostam, portanto eu acho que sim. E se calhar outros gostarão de outras áreas e outras coisas,... eu acho que deveria ser uma disciplina de opção, como outra ou outras que existem... e portanto não influenciar nada em notas, nem nada dessas coisas.

Soledade: – É assim, eu acho que não devia contar, para avaliação a nível do secundário. Eu vou dar um exemplo eu estou na outra escola, tenho um aluno 11º ano que tinha média de 18, a todas as disciplinas tinha 18 e 19 e chegou ali a Educação Física e tinha 14.

Patrícia: - isto é mau

Soledade: – E mesmo falando com o colega, olha lá então ele tem 19 e 18 a tudo ... era para ir para o quadro, era uma coisa muito pontual, era para ir para o quadro de honra da escola, e o colega não mexeu na nota ... Não mexia na nota que ...

FITA: – mas o conselho de turma não teve ...

Soledade: – sim, mas eu disse só bastava subir um valor, e eu disse eu com uma professora de português subo de 18 para 19. E aí ... a diretora de turma e insurgiu-se, então a colega de português é que vai ter de subir a nota? e então depois então votámos para ele subisse a nota, para o miúdo entrar para um quadro de honra. Por isso, acho que devia ter avaliação, por exemplo eu tenho o meu filho, por acaso ele tem tido sorte com os professores de Educação Física. O meu filho tem cinco tudo e chega à Educação Física e tem três, e o meu filho para ele ... ele sente-se deprimido mesmo. No sétimo ano, a professora deu-lhe três e ele teve cinco e tudo, e ele veio pra casa a chorar porque teve três, a Educação Física. O ano passado mudou de professor, e o professor deu-lhe cinco, o professor deu-lhe cinco, eu era colega da mesma escola onde o meu filho estava, e a colega veio falar comigo e disse-me assim: olha eu só dou o cinco porque eu dou tantos três a miúdos para passar, o teu filho tem cinco ... porque é que eu não hei-de dar cinco ao teu filho ... Percebes? porque se eu dou três para passar mais rapidamente dou a um miúdo ... este ano já não teve o mesmo professor, já voltou a ter quatro e a ... eu sei que a depressão do meu filho não é os cincos que tem, é quatro a educação física. Não devia contar para avaliação...

Patrícia: - posso só colocar uma questão em relação à subida das notas, essa questão, não subir a nota de educação física, também acontece com outras disciplinas, tem muito haver às vezes, com a forma de estar do professor, às vezes também pode haver outras disciplinas que os alunos mereçam melhores notas e os professores não dão.

Guilherme: – Nesta parte da educação física contar ou não para média e vamos passar isto só para o secundário, é assim eu respeito a opinião de todos os colegas mas na minha opinião eu acho que deveria contar, para a média de acesso ao ensino superior embora, aceito também que ela possa não contar. As duas partes ... é o seguinte, é fácil pensar assim ele tem 18 tudo, quer entrar para medicina Educação Física estraga a média.

Soledade: – então e não é?

Guilherme: – então agora poe lá ao contrário, ele tem 12 e com educação física tem 14 15, com a média subia +1 bocadinho e vai entrar para aqueles cursos engenharia ou assim, que pedem a média de 12, e a Educação Física faz a diferença. Educação Física faz a diferença... aí ...aí ... já a Educação Física é importante. É importante para um lado e não é importante pelo outro. E a questão dos professores é assim, o professor de educação física mau, isso aí, temos que olhar não é só para a educação física, temos que olhar para todos nós. Temos de olhar para todas as disciplinas, para a matemática, porque se for com aquele professor eu gosto mais da maneira como ele aborda os assuntos, da maneira como ele explica e então vou gostar mais ainda vou ter melhor nota, a ... com outro professor na mesma disciplina é diferente... E eu também já andei a estudar e tive professores diferentes nas mesmas áreas, e as minhas notas foram completamente diferentes, e eu era o mesmo aluno. E agora outra situação, aqueles alunos que têm grandes notas, portanto, ou são bons, ou então não são tão bons mas estudam muito. E há aqueles alunos que não têm tão grandes notas, mas que também são muito bons, mas não estudou muito, a ... e esses alunos às vezes no dia-a-dia nas aulas até são digamos, mais participativos, melhores alunos, do que se calhar alguns que no final tiram muito melhores notas. É só um bocado por causa disto. Eu acho que educação física é assim eu aceito que não conte para nota, pronto pode estorvar ... pode ser aquelas disciplinas que eu não tenho jeito mas tem de fazer parte do meu currículo, ter mas não conta para a nota. Mas eu também tenho filosofia, eu sou muito bom alguma parte da matemática e das ciências ... mas ... mas (som de palmada na mão ...) a Filosofia estraga-me a nota. Eu também não gostava que me contasse para a nota no final do 12º Ano... Pronto eu deixava assim um bocadinho no ar ... Mas pronto, aceitas duas partes.

Anacleto: - posso? Ora bem, desculpem lá mas deixa-me puxar a cassete atrás. No meu tempo de aluna de Educação Física, as pessoas, penso eu, naquele tempo aqueles professores tinham

uma determinada mentalidade e um determinado bom senso. Até na avaliação na disciplina que era para nota. Entretanto, como em tudo na vida o bom seu senso tem que imperar. Eu não posso comparar uma filosofia à uma educação Física. Eu dou matemática e biologia e não posso fazer de modo algum comparações possíveis. E não posso porquê? Porque eu acho que dentro da educação física se exigem determinados parâmetros, aos alunos e aos professores, porque há o trabalho coletivo, temos o trabalho em grupo nas outras disciplinas. Mas não tem nada haver aberta com perdigota. Portanto se querem incentivar um trabalho coletivo, uma inter ajuda, sim senhora, então vamos para as disciplinas onde isso tem que existir, tem de imperar, no caso da Educação Física. E acontece porém o seguinte, quando Educação Física começou a entrar como disciplina para avaliar, eu como professora e como mãe, senti que havia ali uma revanche, da parte dos professores de Educação Física. E desculpa Lúcia, tu já me conheces, eu vou ser pão, pão queijo, queijo. Senti é agora, é a nossa hora e foi. E foi! E como vos disse o meu filho andou aqui cinco anos, tenho uma má memória, uma má experiência, inclusivamente até falei do meu filho portanto, um dos desportos, que é um desporto que é o xadrez que ele praticava, entrou aqui em torneios e campeonatos, aqui no desporto escolar, arranjou-se aqui um núcleo de xadrez, e quando eu fui ter com alguém, que era coordenador na altura, e lhe disse: olha porque não se incentivar aqui o xadrez ? ... xadreeez? Disse-me a colega para mim. Eu digo ponto final parágrafo, fiz uma cruz acabou, tão a entender? Portanto tem de se jogar com o bom senso de cada um. E mais, os professores de educação, de Educação Física, naquela altura pensava... E vou te dizer Lúcia, que é verdade. Não foi só nesta escola, foi em várias escolas, foi depois do secundário, o meu filho não fez aqui ,fez fora daqui, e as pessoas pensavam, é agora! Não, não é agora! Porque desporto coletivo não havia, porque entreajuda entre os alunos não havia, havia era competitividade negativa, não era sã, e isso até levou o que houvesse determinado tipo de situações, que hoje se fala em bulling e era verdade, e foi verdade, e passou-se aqui, certo? E posso dizer, e não tenho vergonha nenhuma de dizer passou-se com o meu filho. Tive que entrar pela vez de Justiça e até mais além até à Idanha, percebeste? Portanto é assim, querem educação física para avaliar? O que eu acho o seguinte, ponto um: os professores de Educação Física tem que pensar numa coisa isto é uma disciplina aberta à comunidade, aberta à raça, aqui não há raça pura, somos todos iguais. E temos que incentivar os mais fracos para serem pelo menos suficientes, bons, ou muito bons, isso depois de um dia se dirá não é só trabalhar com os muito bons, os muito bons é que vão pra corrida, os muito bons que vão pra aqui, ou os bons, e tu sabes lúcia, que isso acontece aqui ainda atualmente, e portanto isso para mim é negativo.



Eu digo-te uma coisa, lúcia eu estou a falar de uma realidade que é esta, estou aqui há 28 anos nesta escola, e tenho visto muita coisa...não estou cá há um ano nem dois, e portanto, relativamente à disciplina de educação física, o que eu acho é o seguinte: deve ser para avaliação, mas calma aí, pra já deve ser com avaliação porque não tendo isto é uma balda, porque faz bem à cultura física, mente sã em corpo são, como diz a Jacinta, e com toda a razão, estou plenamente de acordo, agora fazer daquilo a fio de espada, para prejudicar os alunos, jamais! Jamais!

Moderadora: – Sofia és da mesma opinião da Anacleta?

Anacleta: – ...Jamais! Porque é assim os professores de Educação Física, embora te possa custar muito a ouvir mas é aquilo que eu penso, os professores de Educação Física não jogam do bom senso, com os alunos. Não jogam, não os avaliam igualmente, e prejudicam os miúdos, ainda bem, fiquei contente, porque estava um bocado longe disso, não entra para média ... Mas no tempo do meu filho entrava! E já há quatro anos entrava, e conheço muitos bons casos, Jacinta, não era o caso da medicina, era o caso de outras áreas que os miúdos queriam ir e não iam. E que se ia falar, os pais iam falar com o professor, olhe veja lá ... Aí não, Aí não ?! O que é que é aquela disciplina era diferente das outras? Quando nós, que somos pais e até somos professores e até estamos no meio, sabiam o que que os miúdos faziam. E eu sei cá, o que se fazia. E o meu filho apanhou uma rotura no médio, no médio adutor esquerdo, e colega de educação física na altura, deixou o miúdo arrastasse aqui este, neste campo de jogos, foi o colega dele que também era da esgrima, que o ajudou e que depois me foi chamar porque eu estava a dar a aula, a funcionária. Isso não se faz, e depois toma, esse colega vai, colega que agora é teu colega de educação física, vai avaliar os miúdos ? desculpa temos que jogar com o bom-senso E com a formação humana.

Moderadora: – obrigada Anacleta

Anacleta: - ... e isso não acontece, e daí eu ficar um bocado ... Desculpa que te diga, Eu respeito a educação física, porque no meu tempo foi excelente, e só tenho boas recordações quando chegou o tempo do meu filho, tenho uma muito má experiência, muito má.

Sofia: – Eu também penso um bocado como a Anacleta , pronto é isso eu acho que é importante, de facto aquilo que eu disse foi-se do oito para o 80... na generalidade, pronto, não estou a falar desta escola e tenho assistido estas situações que têm sido aqui mencionadas.

King: – Eu acho que é importante, não sei se deve estar no lote das cinco, talvez fossem seis eu punha em sexto (sorrisos) mas agora relativamente à avaliação eu estou de acordo que não conte, para a média de acesso, mas conte para avaliação.

Sofia: – eu acho que a nível de secundário devia ser facultativa ...

Patrícia:: – Eu só queria fazer um breve parênteses sobre aquilo que eu tenho estado a ouvir falar sobre a postura dos professores de Educação Física, pronto eu acho que deve imperar o bom senso. Mas realmente eu não sei se esses excessos, que realmente se cometeram, devem ser doseados, embora, relativamente às minhas filhas, são completamente diferentes. Uma andou na competição até ao fim deste ano lectivo, desde os oito anos, nunca teve problemas, acabou por ser boa e participar nos corta matos, por que acabava por ter uma performance física, que lhe proporcionava isso, mas pronto tenho a mais nova, que não tem nada a ver e ela até é muito medricas, tenho medo de fazer certos exercícios, agora da nossa parte, como pais que também somos, há que incentivá-los e motivá-los, porque minha filha mais nova é uma aluna mediana, na educação Física, não é como a irmã, de todo. Ela pratica natação mas é assim, um pouco forçada a isso, se não nem isso queria fazer, mas da nossa parte também teremos, que incentivava-los, E por acaso em relação ao professor dela, felizme... nunca tive razões de queixa, porque ele vai moti, motivar, agora ela não consegue fazer certos exercícios, e isso eu sei porque ela é receosa, tem, tem tenho medo de se afoitar e fazer determinados exercícios. No entanto, acho que se deve, os professores com o seu bom senso, também insistirem com eles para tentarem ser melhores, e nós como pais também leva-los a que a que consigam atingir um melhor nível, porque eu acho que isso é fundamental...

FITA: mas é difícil ser tudo...

Patrícia:: – exato, porque eu acho que também é bom que nós pais, incentivemos, e os professores os ajudemos, a superar determinadas dificuldades, porque se eles conseguirem vão ultrapassar certas frustrações que eventualmente possam se sentir, porque obviamente nós

não conseguimos fazer tudo bem, eu também nunca, eu sempre fui uma aluna mediana em Educação Física, nunca fui uma aluna... longe da excelência. Era uma aluna mediana, até porque os parâmetros de avaliação talvez, tenham sido outros não sei, mas ainda assim acho que é importante que eles consigam ir superando a pouco e pouco, aquelas dificuldades e os medos com quem se deparam, porque esses medos também podem depois ir refletir-se depois noutras áreas.

Sofia: - Eu gostava de dizer que esta minha opinião não tem nada a ver com experiências pessoais, porque eu tive uma boa experiência e dos meus filhos também tenho boas experiências. Eles praticavam desporto desde pequeninos, natação, ténis a nível de competição etc. Agora tem mais haver com experiência profissional que eu tenho tido e daquilo que eu tenho observado. O aluno pode ter até mais apetência para a parte das artes ou outra coisa qualquer, e portanto porque é que um aluno há-de ter só educação física, e até poder ser prejudicado, com essa entre aspas, com isso, e não há-de ter uma outra opção até numa área que ele possa gostar mais ... Uma área de ciências ou assim, tá a perceber? e por isso é que eu acho que a esse nível, já devia ser diferente.

Moderadora: Passaríamos talvez a outra em questão esta disciplina está relacionado com avaliação, portanto acham que é importante desde que não prejudique a avaliação do aluno?

Sofia: – ah ... sssim, aliás, agora estamos na parte da educação física, eu também tenho essa opinião em relação a outras áreas, pronto ...

Guilherme: - em alguns alunos da Educação Física vai melhorar a nota ...

Sofia – mas esses alunos que sabem que são bons, escolhiam a Educação Física.

Anacleto: – exato.

Guilherme: – Mas aí então já está relacionado com a organização dos currículos,

Sofia: – por isso mesmo eu acho que deveria haver um núcleo obrigatório e várias opções ...

FITA: – assim como há para economias, geografias, áreas mais tecnológicas ...

Guilherme: - Quando andávamos no secundário havia algumas disciplina específicas que éramos nós que escolhíamos ... Tive informática e técnicas de química ... Havia colegas meus que tinham técnicas de química e técnicas de biologia. E outros que tínhamos desporto, eram as específicas, tinham educação física e desporto, eu era dessa turma eu não tinha desporto ia para a informática, eles tinha uma nota educação física e outra nota no desporto, E aliás os conteúdos eram completamente diferentes

Sofia: - ....sim, mas eu acho isso até deveria ser obrigatório...

Guilherme– sim mas aí desporto contava como qualquer uma das outras... Era uma específica para eles ...

Sofia: - pois está bem.

Anacleto: - pois está bem.

Guilherme: – Pois e aqueles alunos que estavam em desporto eram aqueles alunos que abrilhantavam a escola, em grandes espetáculos de ginástica

Sofia: - ... pois esse também é outro caso que se passa aqui, questão da educação física abrilhantar a escola ...

Anacleto: – exato ... sorrisos

Sofia: – portanto isso é outra história, que dava outra discussão,

Guilherme: – quando eu falo em abrilhantar a escola é o grupo ...era o grupo de ginástica que ia representar a escola, a nível internacional, Holanda e etc ...

Patrícia: – eu estava a ouvir ... e para ser opcional, tinha de haver um número mínimo de alunos, certo? Imaginemos ... se calhar também seria pouco provável, mas imaginemos que era um número reduzido de alunos que desejaria, ter educação física como opção, e que até

havia alunos interessados em seguir a área, esse alunos até poderiam ficar prejudicados por causa disso e seriam obrigados a mudar de escola por causa disso ... não sei ...

Guilherme: – Eu acho que assim a partir de uma determinada idade todos nós queremos caminhar, correr, fazer desporto, mas enquanto alunos se calhar não é muito bom porque tenho a nota. Porque tem a nota e se calhar em muitas, e se calhar em muitos alunos a nível nacional, é na educação física que às vezes detetam alguns problemas de saúde. E se calhar se não fosse a educação física, não iam detetar, e se calhar quando detetassem já era tarde, só quando batessem na parede. Mesmo alguns no desporto só dão conta quando eles batem no chão. Temos muitos exemplos, diariamente e morrem muitas pessoas.

Sofia: – eu só uma coisa, aquilo que o colega está a dizer eu acho muito bem. Acho bem, que representem ... agora não se pode cair, por causa disso, agora endeusar a Educação Física.

Soledade: – eu queria dizer o seguinte, não conta para média dois anos, daqui a dois anos para voltar a contar, e depois vai prejudicar os alunos que são bons e são maus a Educação Física... Percebes? Que não vão para o determinado curso, porque o professore de Educação Física não sobe médias.

Moderadora: CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E QUAL O PAPEL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DE ESTILOS DE VIDA ATIVOS

Sofia: - a escola pode promover estilos de vida ativos de muita forma, não é só a educação física e das competições... Eu não acho uma mal, aquilo que eu disse, que realmente, se motive os alunos, se incentive, que haja esses campeonatos, que levem os alunos a participar, como tem acontecido. Eu não acho isto muito bom, para os alunos e isso tudo, agora, eu que as vezes passe no exagero, e de por causa disso, entre aspas, se tornar a educação física muito mais importante. Mais do que as outras. A educação física promove estilos de vida saudáveis aos alunos, promove o convívio, o respeito das regras, tudo isso nós já falamos aqui. Tá certo! Só que eu acho que é tal coisa, de não se cair em exageros.

King: - Eu concordo com o que a Sofia diz. Pronto a educação física é importante, e ... bem, eu também em certas aulas também falo em estilos de vida ... a alimentação, e tudo isso não é

? ... em relação aos estilos de vida ativos e sedentários. Em relação ao papel da educação física na escola, aquilo que já se falou há pouco, o respeito, pelas pessoas, nós não somos iguais, não é ... nós somos únicos, é o que eu costumo falar, tu és único, eu sou único, nós somos únicos, e temos é que respeitar o ser humano, portanto é só isso, acho que isso é que é importante.

FITA: – Eu acho que às vezes se cai-se um bocadinho exagero, porque se quer que todos sejam atletas de alta convocação quando na realidade, não pode ser. exigisse mais em determinados aspetos, e isso desmotiva, não é ... pode desmotivar ...

Moderadora: - Em relação ao papel da educação física na escola ...

FITA: – Diversão. Descontração. Bem-estar físico e psíquico, a ... regras alimentares eles também aprendem não é, são pesados, são medidos, não é, etc, etc. Tudo isto é importante. Mas cair na pressão, mas agora é um teste, e às vezes é com surpresa que aparece o teste, e às vezes não é classificado... ou avaliado, estas coisas a mim, complicam-me o sistema nervoso. Sinceramente complica muito, muito, muito, porque nas outras disciplinas os professores, avisam, marcam... Estou a falar no geral, quem diz Educação Física diz as outras disciplinas. Eu acho que se está a cair em excessos, digo eu, não é ...

Patrícia:: - eu partilho daquilo que já foi referido, mas ainda assim eu penso que o grupo de educação física, normalmente promove atividades que são importantes, não só para os alunos como para a comunidade escolar. Pronto terá que ser feito com ... moderação

Anacleto: – bom senso ...

Patrícia:: – mas sobretudo ... de qualquer das formas, até para as escolas, acho que é bom para comunidade escolar, porque consegue levar os alunos e escola a participar em determinadas atividades, onde nem todas as escolas chegam. Acho que isso também... agora obviamente, há miúdos melhores, sim senhor, tem apetência, são bons e devem ser valorizados por isso, mas sem diminuir muito os outros...

Moderadora: – as olimpíadas da matemática diminuem os outros miúdos ...

Patrícia:: – não ... eu penso que não.

Moderadora: E os miúdos que vão às competições, diminuem os outros ?

FITA: – Pode, pode.

Patrícia:: – eu posso, eu quero só aqui referir o seguinte, parece que há aqui uma guerra entre aspas, será ? por aquilo que eu tenho ouvido, uma guerra entre aspas entre o grupo de educação física e restantes grupos das escolas, não sei ... por ... Porque eu já ouvi que querem, o grupo de educação física, os professores de Educação Física querem valorizar a sua disciplina em detrimento de outras, será que é assim não é ? Não sei, não faço ideia ...

Miranda: – O grupo de educação física faz muita falta numa escola. Sem dúvida, mas está se cair um bocadinho no exagero. E isso nota-se cada vez mais.

Patrícia:: - Acho que é importante as atividades que são promovidas, mas se calhar também com alguma moderação, nada de exageros, até mesmo nas atividades ou na frequência, com que promovem determinadas atividades, e que às vezes possam prejudicar, as outras disciplinas ...

FITA: – normalmente é sempre no final do ano, não é?

Anacleta: – não é durante o ano ...

Marta: – Eu para mim continuo a achar, e se não pus aí que estava dentro das cinco, é porque nesse dia não estava bem com certeza ... Devo ter posto (sorrisos), porque realmente, porque realmente considero fundamental. Considero sinceramente, fundamental. Mas acho o seguinte, que hoje em dia, também se pensa que a escola tem que resolver os problemas da sociedade inteira. E o que eu acho, acho isso muito errado, ou seja, porque o aluno não tem de estar o dia inteiro, o ano inteiro na escola. Acho isso um disparate. Há outras associações de ... por isso, fora da escola, quer dizer, ou nós pomos aqui a escola com outras coisas ... piscina, campos de basquete, e as escolas todas não tem essa possibilidade, do miúdo estar aqui o dia

todo, para os pais poderem trabalhar. Ou então tem que se contar realmente com aquilo que a sociedade fora da escola tem. Por isso, que tem ginásios, realmente aqui na Amadora isso existe, não é assim, as piscinas e isso tudo. Por isso eu acho que a educação física tem um papel muito importante... a ... Mas que, os próprios professores devem pensar um pouco, por vezes é essa atitude demasiado competitiva, que lhes é um bocado atribuída, porque é uma realidade. Tu falasse realmente nas competições da matemática, eu ainda ontem encontrei o miúdo, que é meu vizinho, que aqui fez as olimpíadas da matemática, que vai até nível internacional também concorrer... que eu gosto também, não sei quê, e eu nem sabia, o miúdo agora é que me disse, que agora até já vai a nível internacional, concorrer ...

FITA: – é o Rafael ...

Soledade: – é o Rafael ... mas isso está publicado e tudo.

Marta: – ... mas quer dizer os professores não fazem finca-pé nisso... E a educação física faz, porquê? Talvez tenha havido alguma altura, em que não se tenha dado tanta importância, ou importância devida à educação física, e agora essa espécie de revanche, e agora há necessidade de afirmação. E acho importante as pessoas percebam realmente que são importantes, que a sua disciplina tão importante como qualquer outra, porque eu considero fundamental... é como eu digo, até na minha vida pessoal, considero isso. Eu nunca, eu só deixei minha filha apresentar um atestado médico no dia em que ela se inscreveu na sociedade hípica portuguesa, porque se não, ela não tinha de certeza autorização minha, por isso, para mim é fundamental. Acho que se está aqui a cair no exagero, que não se percebe.

Miranda: – o papel da escola relativamente à educação física ...

Moderadora: – em relação à promoção de estilos de vida ativos, qual deverá ser e o que faz ?

Miranda: - .... é assim eu concordo com o que tem sido feito, e acho que se vai no bom caminho, porque os miúdos, hoje em dia, são muito mais chamados à atenção para uma série de coisas que no meu tempo não eram. Vocês comentam muito isso, nas vossas aulas. Agora eu acho e volto a referir não se devem cair exageros. Nem em lutas de poder da Educação



Física em relação a outras disciplinas. Isso começa aparecer nas escolas ... sente-se muito, por parte do colegas.

Guilherme: – eu acho as finalidades da educação física, lá está, é contribuir para o bem-estar dos alunos, um bom convívio a nível de escola ... a nível de ... relações interpessoais, a nível de inter ajuda, entre grupos e entre colegas, penso que isso aí deve ser a principal finalidade da educação física. Depois ao nível dos seus conteúdos, das várias modalidades, que se vão trabalhando, mas essa também a principal...

FITA: – eu acho que é fundamental a inter ajuda

Soledade: – eu faço minhas as palavras do colega, e nunca me apercebi do que vocês estão a dizer ... mas também estou aqui muito pouco tempo.

Moderadora: – Portanto uma perspetiva mais recreacionista ...

Soledade: – sim...

Patrícia: – também acho que faz bem à saúde, e a competição também não é mau ...

Guilherme: – e há uma parte muito importante e eu noto, porque tou aqui há três anos, e noto que se passam aqui algumas coisas que no norte não se passavam ...

FITA: – ... e ajudarem-se ...

Guilherme: – os alunos acabam as aulas e não são obrigados a tomar banho ...

Soledade: – sim ...

Guilherme: - eu acho isso aí completamente reprovável ... educação física no final, eles tem que saber que a regra é a seguir ao desporto, é tomar banho, porque se eles não o fazem na escola ...

Miranda: – mas há escolas que não tem essas condições ...

Guilherme: – mas é essa, essa é outra parte. E a educação física não tem culpa disso.

King: – higiene ...

Guilherme: – Essa parte ... tem que ter ... há que os motivar ...

Soledade: – mas motivar ... eles também tem que ter tempo não é, para tomar banho, que é impossível...

Anacleto: – Como em tudo e eu já disse à bocado, não se deve ir do 8 ao 80. Ponto um. Ponto dois, relativamente à educação física o que eu acho é o seguinte, a .. o grupo, os grupos, o grupo Educação Física, o todo, é igual qualquer outro grupo. E não deve fazer disso ... a ... um cavalo de batalha ... E porquê ? ... porque há varias situações em educação física, e agora acabámos aqui de ouvir, o caso dos miúdos praticarem portanto, um determinado tipo de atividades durante uma aula, deviam tomar um banho ... não tomam! Porque ? não é o professor de educação física que tem a culpa ... não há condições nas escolas ... portanto, eu quando estou a falar do grupo de educação física, também, por outro lado, acho que também o grupo de educação física, deveria falar com as estruturas das escolas, e com as estruturas mais além relativamente, a determinado tipo de condições básicas, porque não é só o pesar e o medir, e a alimentação. O lavar e a higiene é extremamente importante, e isso não existe. Portanto, e é essas coisas que falham, e outras que também as vezes falham como por exemplo, o grupo de educação física, nós estamos conscientes que é verdade, gera entre os miúdos uma competição negativa. Uma competição negativa. Ou porque o outro é um panhonha, ou porque não passa a bola, ou porque não sei quê e criam-se problemas de colegas, entre as turmas. Entre elementos da mesma turma, que depois se vão refletir nas outras disciplinas, no comportamento deles e no crescimento deles. E aí digo-vos com conhecimento de causa, portanto não estou a falar de cór. Não estou a falar no caso do meu filho particularmente, de caso de miúdos aqui da escola, que eu vejo isso e que às vezes me revolta. Competição negativa, porque a competição tem de existir em tudo, sempre na vida, mas de uma maneira saudável. Agora esta negativa e mais, isso reflete-se depois no dia-a-dia dos miúdos, não só na escola, como na rua, seja onde for.

Moderadora: – então o que achas que a escola deve fazer ...

Anacleto: – a escola tem feito ... onde eu sinto mais a falta disso é no grupo de educação física. A escola ? Essa faz. Faz diariamente. Agora o grupo de educação física é que não. É ... E portanto, eu não estou a dizer nesta em particularmente, há grupos de educação Física que primam pela competição, e a competição é negativa. E criam problemas graves, dentro, dentro das próprias escolas, lutas entre alunos ... e alunos que ficam marcados, e agora o termo que toda agente gosta de dizer, traumatizados, bem, marcados para mim, tal como te disse à bocado, um professor especialmente em educação física tem de ser um bom condutor de homens. Porque aquilo ali é essencial. Quanto à avaliação, que eu à um bocado não disse, a avaliação, epá pode contar como ... pronto, como diz a Jacinta, já não me lembrava disso, contar como uma avaliação, porque é uma disciplina, faz parte do currículo, deve ser avaliada, mas não primar por selecionar pessoas, selecionar sim, para os que vão para a área de desporto.

Porque o aluno pode ter cinco a tudo e ter 3 a educação física, e isso eu falo com conhecimento de causa. E quando se propõe 3, nos conselhos de turma, pedem para levantar, nós de outras disciplinas levantamos, e os colegas daquela área não le van tam! E eu digo-te isso até em sítios onde eu fui diretora de turma.

Patrícia:: - eu aí quero realçar o seguinte, o conselho de turma, é soberano em pensar as notas ...

Anacleto: – mas às vezes as pessoas não querem votar ... e deixam ficar ... porque há gente que é o deixa andar.

Guilherme: – ... ainda em relação aos conselhos de turma ... eu já tive em conselhos de turma em que há professores que a nota que propuseram 2. Querem votar a minha nota para subir, ele próprio diz, eu voto a favor para subir a nota. Mas a minha proposta, com os elementos que eu tenho para avaliar, eu não posso dar mais que dois, mas acho que o aluno pode ter mais ...

Anacleto: – ó zé ... então eu tive muito azar, porque de modo algum, nenhum professor de educação física, dizer (som de palmada na mão), se querem mudar a minha votem... pelo contrário, mas as pessoas para não haver confusão ... mas pronto isto é um aparte ... tens muita sorte é o que te tenho a dizer.

Patrícia: – o que eu queria dizer é que então aí a responsabilidade tem de ser atribuída ao conselho de turma e não ao professor de educação física. Porque este ano no conselho de turma meu já votaram uma nota minha ... Obviamente que eu não concordei e disse votem lá vocês se quiserem.

Sofia: - eu acho que tem haver precisamente com o que se já falou aqui... Que antigamente, dantes os professores sentiam-se diminuídos, e que agora acham que através da nota, e que sentem que aí estão embora, digamos, sua disciplina. É uma questão de afirmação da disciplina.

Moderadora: vou procurar fazer uma síntese da nossa conversa, portanto professora foi uma central relativamente às vossas experiências positivas ou negativas, As aulas foram mais ou menos diversificadas, O que vos permitiu ter maior gosto pela disciplina. Consideram fundamental o acompanhamento e a competência técnica do professor no vosso gosto ou não, no caso particular da Soledade.

Em relação às finalidades consideraram que as questões da cooperação, o fomento da amizade espírito de grupo, o companheirismo, a recreação as questões relacionadas com a saúde, seriam os propósitos desta disciplina...

Soledade: – do convívio ...

Patrícia: – para disciplinar ...

Anacleto: – as regras também.

Moderadora: – para o cumprimento de regras ... relativamente à avaliação, em termos gerais porque além das apontamentos que consideram que ela deva ser opcional, mas no geral deve

ser obrigatória com avaliação até o final do seu ciclo e no secundário deve ter avaliação mas não contar para a média de acesso ao ensino superior.

É avançada pela escola essas consideram que a escola compre o seu papel em relação à promoção estilo de vida ativos, através das ações desenvolvidas pelo grupo de educação física.

Concordam ? querem acrescentar mais alguma coisa ?

Painel: – sim.

Patrícia:: – penso que há atividades que são às vezes desenvolvidas pelo grupo de educação física, que se os pais fossem convidados a assistir a determinadas atividades, acho que seria até um foram de incentivar e ver até as coisas de outra forma. Integrar os pais ...

Moderadora: – e integrar os professores ?

Anacleto: – aí é que é o erro, os professores estão num mundo à parte para o grupo de educação física ...

Soledade: – depende das escolas.

Guilherme: – eu acho que não deviam decorrer atividades em paralelo, e então cada grupo quer fazer as suas atividades ...

Patrícia:: – eu sei que os professores até participam de outras disciplinas ...

Anacleto: – exatamente ... que é o que acontece quando há a música por exemplo, quando há E.T. e EVT, todos nós contribuímos.

Soledade: – eu tive numa escola, em Rio de Mouro, que era uma escola tape, e o grupo de educação física, fazia sempre o corta mato e nós estávamos todos envolvidos.

Anacleto: – olha eu vou-te dizer uma coisa, mas desculpa lá, é aquilo que eu penso, é aquilo que eu sinto e é aquilo que me dão, até ao dia de hoje, pode ser que amanhã seja diferente,

espero bem que sim. Eu acho que o grupo de educação física nas escolas é muito sectário. É um grupo muito egocentrista. E agora vou explicar porque é que digo isto. Não digo isto de cór. São grupos cujas atividades deviam ser atividades, que englobassem a escola toda. Dáí andarmos sempre a falar, escola meio, a comunidade escolar, mas que treta. Escola meio ... a comunidade escolar ... atividades de educação física, eles tão lá. Por exemplo, a matemática, engloba várias coisas, as biológicas, o português, o inglês e o não sei quê, o inglês até achei muito interessante, engloba varias coisas, para além do grupo em si, ou do departamento em si, chamem lá o que quiserem, engloba também outras pessoas de outras áreas que também participam se quiserem. Agora na educação física, eu sou eu, sou só eu, e mais eu ... ora bem, tenho 37 anos disto, estou a ficar um bocado velha, não é velha, é ultrapassada. Eu tenho visto isto sempre, e então mais, mais de há trinta e tal anos para cá.

Os professores deviam, o grupo devia convidar toda a escola, porque se o grupo fala na interação, entre a escola meio, e a comunidade escolar ... comunidade escolar são eles ... a escola meio, são eles. O grupo devia, devia, sempre, sempre, espero que leves isso lá para o teu grupo, não dizes que fui eu que disse, se não elas matam-me, não é? ... ou então podes mesmo dizer ... que eu tou-me borrifando .. (sorrisos) podes mesmo dizer que a educação física é para todos, e estamos aqui a falar nas questões de alimentação, que lá tem as ciências a colaborar, a medir aqui e ali, lá tem a matemática a colaborar, epá tanta coisa ... já não digo as outras ... estas por exemplo, o inglês também pode colaborar, todos podem colaborar, portanto eu acho muito mau ... e continuo a dizer o grupo de educação física, tem de se abrir à comunidade escolar e ao meio, não é irem para o monte da xxxx ou quê ... epá tou-me nas tintas ... vão para onde quiserem, agora quando há atividades aqui dentro da escola, e fazem muitas durante o ano inteiro, ah .... muitas ! não é no fim do ano, é durante o ano inteiro, chamem os pais, no fim de cada período, chamem os pais, chamem os outros colegas, deixem os outros grupos todos participarem. Portanto é isso que eu acho.

Patrícia:: – eu não sei se entretanto as práticas entretanto mudaram aqui na escola, porque eu estive cá um ano a dar aulas, e lembro-me, de acompanhar alunos de uma turma, ao monte da xxxxx ...

Anacleto: – não ... mas isso eu dei um exemplo ... do monte da xxxx, como pode ser outra coisa qualquer. Epá atividades aqui em baixo, não basta só chamarem o 1º ciclo, não senhor ... chamem os professores, das várias disciplinas, porque por exemplo, nós temos aqui aquela

história que há os carrinhos solares, e os fornos e tudo, e são vários os professores, são vários os professores de várias disciplinas que se quiserem entrar, entram. Porque é que a educação física que tem muito mais ... muito maior, não entra com as outras disciplinas, é são sectários, são egocentristas ... não pode ser. Desculpa lá, não é esse o espírito da disciplina, penso eu. A ideia que eu tenho de educação física é aberta ao mundo, a todos e foi isso que tivemos aqui a falar.

Moderadora: – Queria finalizar este painel, agradecendo e dizer-vos que gostei muito deste bocadinho ...

Anacleto: – ai eu também

Sorrisos

## Sessão 2

### Grupo focal “- e +”

MODERADORA: Lembram-se da vossa escola do segundo ciclo do terceiro ciclo, essas memórias estão associadas a experiências na Educação Física positivas, negativas. Se são positivas dizem respeito a quê e são negativas dizem respeito a quê. Vou dar uma ajuda, professor, conteúdos, materiais, vestir e despir, balneários, colegas o que entenderem. Qual é a vossa opinião ...

NICK: – Eu estudei aqui ...

Moderadora: - ... então que memórias ainda guardas ?

NICK: – recordo-me do ginásio ... até sei como é que ele é ... tenho boas memórias do 5º e do 6º ano, do sétimo oitavo do nome é que não tenho ... nem sei quem eram os meus professores.

Moderadora: - E porque é que achas que isso aconteceu?



NICK: – não sei... não faço ideia ... não faço ideia ... sempre fui dada ao desporto ... Não faço ideia. Agora no quinto sexto ano lembro-me quem era o meu professor lembro do Pavilhão... Agora ali do sétimo oitavo e nono não lembro, mas 10º 11º 12º já me lembro!

Jacinta - Eu estou a ouvir colega, realmente ... também ... ahh eu tenho uma boa experiência principalmente ao nível do segundo ciclo, do 5º e 6º ano... Frequenta uma escola no Cacém e lembro perfeitamente do professor, E das atividades que nos solicitávamos, ahh ... portanto tudo aquilo que nós pedíamos, e por exemplo as raparigas em relação aos rapazes, ... Porque é que o que já na altura, por exemplo os rapazes também solicitavam muito a atividade no que diz respeito ao futebol, e nós era outras atividades, e o professor, por exemplo reagia sempre favoravelmente, às nossas solicitações em termos das atividades. Depois no terceiro ciclo, já não me lembro bem dessas ativida..., também a experiência já não é mesma, não sei também porquê, eu acho, penso eu... eu acho que eram impostas as atividades, e os professores não eram tão abertos às nossas sugestões, às nossas solicitações em termos das atividades, no que diz respeito às raparigas acho eu que era mais por aí, não sei ...

MODERADORA: Fátima o que é que te lembras?

Jacinta – também tenho boas recordações. Eu gostava de praticar e portanto não tem nada assim que me faça lembrar estava contrariada na aula. A nível dos 12 13 anos professora até fez, um grupinho de ginástica rítmica e nós fomos aos campeonatos entre escolas ... Eu gostei muito! Única coisa que eu não gostava de correr!

Painel: Risos gerais.

Jacinta ... quando os professores ponham aquela voltinha é que não gostava o resto, gostava

MODERADORA: - porque é que não gostavas de correr Jacinta?

Jacinta não sei ... não me sinto bem a correr

MODERADORA: – KIKA as experiências que tiveste foram positivas ou negativas, diz lá na tua escola?

KIKA: - foram positivas mas também lembro mais do segundo ciclo, E sei exatamente porquê. Tem haver com idade e tem haver com corpo! Eu lembro-me perfeitamente, nós temos de nos preocupar com aquilo que vestíamos na aulas de Educação Física, lembro-me perfeitamente que termos que nos preocupar se tínhamos com período e seu penso se via (sorrisos), o que não acontecia no quinto e sexto. Eu lembro-me perfeitamente, ter de me preocupar se os colegas estavam olhar para mim, se o calção estava curto ou comprido, lembro perfeitamente que era isso que me preocupava não eram as aulas. Eram os colegas e aquilo que tínhamos de vestir! Era o vestir o despir, era olharmos para nós dentro do balneário e o comparar a evolução do corpo Eu lembro-me perfeitamente que é isso que me incomodava no terceiro ciclo, no sétimo oitavo e nono. No quinto e sexto não, no 5º e 6º era tudo muito natural. Éramos todas ainda muito iguais, ninguém reparava muito nos corpos uns dos outros. Éramos todos muito pequeninos ainda mentalmente. Se calhar, fisicamente não éramos tanto mais mentalmente éramos muito mais e eu lembro-me que era isso.

MODERADORA: – Manuel a questão do período não era para vocês um problema (sorrisos), mas existem outros problemas no balneário dos rapazes ?

Luso: - ... não notava qualquer diferença ... não gostava dos dias em que ia ter E.F. no horário só porque de andar carregado com ... com .... com o fato de treino, não é ? ... com equipamento ... Porque no nosso tempo não havia cacifos, e andávamos o dia inteiro com o saquinho, com o saquinho às costas, era mais um peso e era um estorvo sobretudo ... Mas vi... pelo menos no meu caso... marcou no sentido das atividades que me relacionaram mais com a natureza. Portanto nós tínhamos várias atividades, eu cheguei a ter várias atividades, onde tínhamos passeios exteriores para fora da escola . E pronto e assim não gosto pelo traking, pelo andar, pelo andar na natureza, ficou-me daí. Ficou-me desses passeios nós fazíamos tardes inteiras, que fazíamos com escola, a um determinado sítio. Essa foi a melhor marca das aulas de educação física. As outras os desportos, pronto foi a aprendizagem normal das regras de todos os desportos ... participava normalmente não ...

MODERADORA: – ... Beirão?

Beirão: - eu tenho uma experiência um bocado diferente da vossa, porque eu fiz até ao antigo nono ano, portanto quinto ano num colégio, portanto eu sou da beira, na minha localidade

sede de conselho, não havia ensino oficial nenhum, portanto, acabávamos o quarto ano, a quarta classe, e íamos todos para aquele colégio, e pura e simplesmente não tínhamos ginástica, naquele tempo era assim que chamava ginástica, ah portanto então, que é que acontecia, portanto quando tínhamos uma hora vaga, peguem numa bola e joguem ...e nós rapazes ficávamos felizes ... eu tenho uma vaga ideia, eu tenho um belíssimo relacionamento com o desporto em si, ainda hoje prático... mas com ginástica eu nunca tive uma atividade ... portanto eu saltei, meia dúzia de vezes salto em altura ... portanto fiz ... em relação aos jogos, realmente foi a aprendizagem toda normal das regras do enquadramento, da equipa ... ah .... E a nível do balneário, portanto eu também sou do tempo em que a ginástica era masculina e feminina, portanto nós não partilhávamos espaços nenhum nossas colegas, portanto eram em sítios opostos do nosso liceu, portanto, os espaços também onde se praticava também eram em sítios opostos, portanto, era só rapazes portanto, não havia nenhuma, nenhum ponto, o resto das aulas era tudo... era já tudo ... mas Ginástica que foi ... portanto era sempre, sempre separada, e obviamente tenho belíssimas recordações, dos jogos das competições que ... que fazíamos, dos jogos internos e depois eu tive outra experiência, eu ainda sou do tempo que foi, da Mocidade Portuguesa, que era ao sábado, quer quiséssemos quer não quiséssemos, portanto tínhamos que... Ao sábados à tarde, íamos portanto para escolas que frequentávamos, havia determinadas tardes que era fardadinhos e íamos marchar e aquelas coisas todas e era a tarde toda, mas nunca tive uma pressão ideológica é portanto, ou se tive nunca a senti, mas portanto havia uma tarde por mês, ou duas, que era marchar e portanto aquelas coisas todas, da Mocidade Portuguesa, fardadinhos, as outras não, eram atividades desportivas e na altura a mocidade tinha uma papel um bocado semelhante ao que é hoje o desporto escolar, começava pelos com jogos, portanto entre ... entre conselhos, depois passava a nível distrital e depois a nível Nacional, e eu realmente, pronto, como era um bom desportista, tive contatos imensos, fui a muitos sítios que nunca tinha conhecido, entrei em campeonatos ... a minha experiência a nível de desporto, a nível de ginástica em si, portanto muito pouco, muito pouco...

MODERADORA: – Pires

Pires: – Ginástica como se chamava no tempo, os aspetos que eu considerava na altura negativos, era ter de andar com a roupa. Tínhamos um saco próprio parecia aqueles sacos de pão, depois tínhamos que andar com aquilo, sempre o dia todo, não gostava muito da

experiência do balneário, porque sempre foi uma pessoa um bocado, gosto da minha privacidade, ... não gosto de ser lançado, gosto de ser eu a escolher com quem é que me dispo e me visto, não é ....

Painel: Sorrisos

Pires: – E também tinha um bocado esse problema, não me sentia muito à vontade ah depois também essa mudança de roupa, ter de me estar a vestir, às vezes os dias eram frios uma pessoa tinha de estar ... sentia-me sempre desconfortável ... Pois também gostava muito de correr, nem nesse esse tipo de coisas, mas a experiência quando recordo é positiva, e porquê ? por causa da personalidade do professor, por causa das atividades ao ar livre, que acho que foi uma coisa que, que ... me marcou muito, sempre me lembro da Educação Física relaciona-se sempre com atividades de ar livre, e depois também para além das atividades que estavam previamente planificadas, penso eu, havia sempre esse espaço de liberdade, nós fazíamos as atividades que o professor trazia, e depois quando havia tempo, normalmente eram sempre dois tempos seguidos, quando havia tempo o professor dava sempre espaço ... “o que vocês querem fazer agora?” os Rapazes era sempre futebol e as meninas era o basquete ... sorrisos ... aquelas coisas e ... e pronto dávamos a bola e nós escolhíamos e íamos para o campo que quiséssemos, a minha escola, tinha muitos campos, era a xxxxxx, e portanto, quando eu penso Educação Física penso uma disciplina de espaço de relacionamento com os outros, espaço liberdade no sentido que é ao ar livre, isso é uma coisa que eu gosto muito e ... e pronto... o gosto pelo desporto por acaso, não foi na escola que eu ganhei, foi depois mais tarde quando cumpri o serviço militar, em que era obrigado, portanto eu não gostava nada, mas parece que pela obrigação, me ficou incutida no corpo. Portanto o pouco desporto que eu faço vem dessa experiência.

MODERADORA: - Manuela e as tuas experiências como é que foram?

FITA: – Ora bem 2º e 3º ciclo ... eu fiz aqui, nesta escola, na escola um, era uma versão antiga eu lembro-me claramente do pavilhão, e do balneário... aquilo que também já se falou da , eu não gostava de muito das aulas de Educação Física, e não tinha nada a ver com a professora, a professora era-me completamente indiferente, mas não gostava ... a corrida, aquele

aquecimento inicial era fantástico porque eu podia ir com uma colega ao lado, E lá lá lá lá lá lá lá lá lá lá lá lá lá lá lá lá lá lá ... sorrisos –

Pires: - ... era ....

FITA: – que era uma coisa que eu fazia imenso, portanto aquilo era fantástico depois, não era fantástico as cambalhotas em diagonal, isso eu achava horrível, E depois como era pequenina tinha que saltar aquela coisa ... como é que se chama ...era o boque ? ... E pronto eu corria e aquilo para mim era intransponível .... Portanto ficava ali era a barreira. Portanto o que é que fazia? Já sabia que aquela sequência era, cambalhotas, corre, corre, corre salta para cima daquela coisa, então ficavam horas, não eram horas, mas imenso tempo no balneário a equipar-me, imenso tempo... imenso tempo ... e a professora mandava chamar-me ... vai lá ver o que aconteceu à FITA:... tava eu a fingir... As sapatilhas não tinham nada, eram sapatilhas de enfiar ... sorrisos ... e eu ali a ver se aquilo ... não entrava ... não entrava ... sorrisos ... e depois arranjei uma desculpa, que foi: ... eu tenho um problema nos joelhos não posso saltar no boque! Tanto disse que a professora mandou um recadinho pra casa ... Tive que ir ao médico, e o médico disse: coitada ... realmente ela tem um problema, ela tem o pé um bocadinho chato... Castigo total, tive de usar umas botas horríveis ... sorrisos... Para não me armar engraçadinha, e pronto e depois a professora dizia, a FITA: também não pode saltar aquilo ... e eu ehhhhhhhhhh!!!! Portanto esse tipo de coisas passaram, jogos de **equipa .... zero!** Detestava equipas não comigo, porque eu regras não as fixava, portanto ninguém queria ter a FITA: na equipa, e ponham-me nas balizas, O que eu ... aquela coisa vem contra mim eu fugia, ... portanto fazia tudo que era contra regras para não entrar nas equipas, foi o segundo ciclo passou ... chegamos terceiro ... Entretanto houve o 25 abril, o que também foi muito bom porque as aulas eram completamente livres, livres no equipamento, o que era ótimo, porque eu então ... não havia equipamento, usava umas calças de ganga, umas calças de bombazina, e um camisolão, o mais comprido possível, ia à gaveta do meu pai ia buscar o mais comprido possível, não queria que me viessem, pronto... equipas? nem pensar, a mesma conversa, e no entanto era completamente, eu e sou por completamente fã fazer ballet ! Portanto fazia em casa tinha imensa elasticidade, o professor ficava muito admirado porque é que eu não fazer nada, era um professor, como é que não fazia nada, e no entanto tinha imensa elasticidade e podia fazer imensas coisas, não é ? mas eu nada ... agora vou fazer para os outros ... vou fazer o meu ballet às escondidas. Passou o secundário e assim que eu pude ...

inscrevi-me na xxxxxx . Eu estive na associação xxxxxxxxxxxx antes de terem acontecido estas tragédias todas... e fazia ginástica rítmica, e tudo ótimo, fantástico, e aproveitando o que se falou nos balneários... eu realmente não me sentia muito confortável, com o vestir e despir, mas como morava muito perto, já vinha equipada, e quando chegava lá ... tse tse .. (sinal de despir e vestir) ... fatinho, aquele fatinho preto clássico, e... e depois não precisava tomar banhoca lá, banhoca em casa. E fazia tudo fitas, arcos... partia os arcos... mas não interessa, bolas ... as bolas esvoaçavam, mas eu sentia-me feliz a fazer a ginástica rítmica. E pronto aí sentia-me realizada à exceção, quando eram os saraus ficava sempre um buraquinho. Era meu buraquinho .... sorrisos ... Eu não entrava, era a exposição ou público não é pra mim. E pronto, depois fiz ballet na Faculdade Ciências, e tive uma professora excelente, e sentia-me aí feliz, não tinha que me expor, mas eu sentia-me , muito bem, fazia coisas fantásticas, eu no espelho, as outras eram tão patarecas como eu, e pronto senti-me feliz consegui chegar até as pontas... e era isso que eu queria ... pronto, ver até onde o meu corpo podia dar. E sentia-me bem, agora expor-me? Não!

MODERADORA: – Na escola Ballet ...

FITA: – Na escola não havia ballet, ginástica rítmica também não havia ... mas eu conseguia por fora fazer as coisas ... Mas exposição ali com ... por exemplo e eu tenho duas filhas fazem ginástica rítmica ... a mais velha já não faz e nunca tiveram problemas em explorar o corpo, porque começaram mesmo de pequeninas, mesmo... já os saraus todos na escola, eram com os papás todos os tios e os avós ... mas elas não tinha problema nenhum, eu não, aquela coisa de fazer em frente aos outros e sofrer a crítica dos outros nem pensar. Isso já não era comigo, nem pensar, mas tenho boa relação com ginástica rítmica, e com o ballet! **Equipas ? .... não!**

MODERADORA: – portanto o fato de algumas modalidades serem coletivas pode condicionar vosso gosto ...

FITA: - Sim ...

NICK: – para e não, só não gostava muito era do futebol ... Não percebo aquilo, não consigo chutar uma bola ...

MODERADORA: – acham que o fato não GOSTAREM pode estar associada a capacidade conseguir fazer as coisas?

NICK: – sim ...

Jacinta – É assim eu sou um bocado como o colega, eu sou do tempo em que as aulas eram separadas, das meninas e dos meninos, não é ? Eu não tinha muita parte do atletismo, por isso é que se calhar também não gostava tanto de correr, de atletismo era mais aulas de ginástica ou de ginástica rítmica e eu gostava e jogos também tínhamos eu também gostava, tinha problemas nisso. Eu acho que claro, se uma pessoa não tem tanta aptidão para uma coisa e depois não gosta, mas se se começar mais cedo, ela não vai rejeitar tanto, porque mesmo não tendo aptidão entra naquele ritmo, e vai acabar por fazer não é?, Acho que passa por aí. A parte do vestir... também lembro-me quando era pequena nós tínhamos balneários na escola. Como era ensino feminino não havia esse problema, mais tarde quando foi o liceu aí é que foi uma mudança. Já tínhamos um tal atletismo ... aí essas aulas eu não gostava muito, mas também nunca foi de recusar, era só porque não achava tanta piada a tar a fazer aquelas coisas realmente... e os balneários nós tínhamos, pronto não me sentia muita à vontade ... Mas também lembro-me que houve um ano que era no meio das disciplinas, e aí eu acabava por tomar banho porque não me sentia bem se não fosse tomar banho. Mas é como eu digo ... eu sempre gostei E não tenho aquela aversão ou nada de negativo.

MODERADORA- Em relação aquilo que fazem hoje, acham que está relacionado com as experiências anteriores?

NICK: – sim

KIKA: – eu acho que não tem nada a ver

Pires: – Eu acho que não tem nada a ver ... no meu caso, como eu te disse ... a educação física foi muito positivo, gostei muito das atividades mas não me influenciou nada, tinha colegas que me convidavam: ah vamos correr não sei quê... Eu já lá vou ter, mas depois ficava até para aí às 11h30 a dormir não sei quê mais e depois apanhava só a parte do futebol ... mas na tropa quando tive a cumprir serviço militar, e eu não gostava, detestava ... primeiro porque era

obrigatório, eu só isso quando obrigam a fazer coisas... mas não tinha como fugir... era mesmo obrigatório mas aquilo foi tão incutido ... isso é que determinou ... É como se o meu corpo depois se habituasse e eu sentisse falta disso. Portanto à força de tanto fazer, depois já não passava sem isso ...

NICK: – Eu acho que isso tem mais haver quais atividades que nós fazemos depois da escola. Por exemplo eu começar a fazer natação muito cedo, e depois da natação fiz outro desporto ...

MODERADORA: – E que influenciou-te o facto de estares na escola para depois diz para essas atividades

NICK: – não porque foi antes, foi antes de ir pra escola que eu comecei com natação, tinha para aí cinco anos, e aí se calhar foi mais a natação que me fez gostar de Educação Física do que o contrário... e em relação as atividades em grupo, as coletivas, eu vou-te dizer aquilo que eu acho, e se calhar as miúdas também pensar mesmo, não gostam de fazer com os rapazes. Eu detestava fazer equipas com os rapazes, gostava de jogar basquet, gostava de jogar volei eu gostava de jogar andebol, futebol não gostava muito... Por mais agressivos ... Depois qualquer coisa se falhássemos, falhássemos logo uhmuhmmm (gritar) e isso é que ...

Lúcia: - é eu concordo aqui com a colega, essa... essa reação dos rapazes, É muito frequente e permanece nos nossos dias. E acho que com mais incidência não sei, penso Eu na minha opinião... isso faz com que as miúdas acham que não tem grande aptidão para as atividades. Mas por exemplo voltando na questão do exercício físico, eu presentemente faço, mas também faço em casa, porque não sou pessoa para ir... por exemplo vou para ginásio agora, porque é que tenho que fazer agora estas atividades, começar aqui e terminar ali naquele local, portanto... e também não sou pessoa para por exemplo, eu gosto muito de correr, por exemplo não sou pessoa, também não gosto de ir sozinha, pessoas que por iniciativa vão!

NICK: – eu gosto ...

Lúcia: – O que é que eu fiz portanto por questões de saúde, porque eu estava a ter um problema de atenção alta, também devido à situação profissional que me estava a afetar a questão da saúde, eu tive que arranjar portanto por opinião médica, tive que arranjar uma



estratégia para poder ultrapassar esta situação. Faço neste momento 30 minutos em casa, diariamente mas isto é uma questão também de treino sentido, **é aquilo!!!** porque chega uma altura que eu já sinto diariamente que tenho que fazer o meu exercício, trinta minutos... No entanto a minha vivência foi sempre muito positiva, ao longo do ano, e mesmo esta questão dos rapazes serem mais capazes para ... eu tenho essa noção, e realmente com uma colega dizia, em relação ao futebol... aí é que eu também não acho piada nenhuma, na prática... não quero que eu através do treino, até poderia... tive sempre essa noção, se eu treinar, como os rapazes eu vou conseguir fazer também, as atividades mas em relação só ao futebol, porque as outras atividades, eu também, quando eram propostas e nós também por exemplo as raparigas... Mas realmente é verdade recorde-me nas aulas, nós solicitávamos sempre, sempre aos professores, nós fazermos aquelas atividades ... **não com os rapazes!** Portanto ali à parte nos fazíamos essas atividades mas não com os rapazes porque eles estão constantemente a dar-nos na cabeça, porque nós não sabíamos, ou não era assim etc, e lá está depois as miúdas também acabam por mencionar, os rapazes são sempre dizer: mencionam vocês não são capazes, e elas vão interiorizando essa ideia.

Beirão: – eu sempre gostei muito de desporto, e eventualmente a ginástica não teve nenhuma, nenhuma influencia, até porque na nossa geração era desporto ou nada. Quer dizer, para além da nossa atividade de estudante, ou praticávamos desporto ou não tínhamos mais nada... Ou não havia outra coisa. Não há dúvida nenhuma que todo tempo livre era canalizado para o desporto. E para mim desporto é Desporto coletivo. Eu por exemplo sou incapaz de calçar uns tênis, equipar-me e ir correr. Se alguém me desafiar e formos em conjunto, vou! Mesmo anda na areia da praia, sozinho eu detesto! Portanto para mim desporto é coletivo. Primeiro porque nós rapazes temos espírito competitivo ...

NICK: – pois ...

Beirão: – E temos sempre alguém com quem competir. Porque realmente quer dizer, jogar ... Mas se não for para ganhar, perde interesse... Eu não estou a dizer que não sei perder e não sei ganhar, não! Porque realmente há essa questão também, mas realmente o desporto em si, se não houver o objetivo, de competição... é como jogar às cartas mas sem ser a dinheiro... sorrisos ... desculpem agora a comparação, estar ali a jogar às cartas, para depois do fim ter ganho o jogo, a fim do quarto ou quinto jogo arranjo uma desculpa e vou, se houver outro

qualquer aliciante, aí sim a pessoa está atenta, a pessoa esforçasse ... dá o litro. E nos nossos jogos é a mesma coisa. **E portanto, para mim desporto, é de competição, competição. E portanto desporto coletivo,** individualmente, não me levanto, não faço um esforço para fazer qualquer coisa sozinho.

MODERADORA: – mas foi a escola que te trouxe esta experiência ?

Beirão: – não!

Pires: – é engraçado o Fernando falou num aspeto, que por acaso também teve haver com minha experiência no desporto, o Fernando disse que: cada altura, o desporto não era nada não era? E na minha altura felizmente não era assim. Eu tinha outras atividades eu tinha o teatro, havia música e eu fui canalizado para a música, e a música tinha tudo haver com a minha personalidade e daí, o meu desporto individual é como ela (NICK:)...

Beirão: – ó colegas deixa-me só dizer uma coisa, eu nasci na Beira Alta, Na minha altura era aquilo não havia mais nada, inclusivamente o clube da minha terra fechou porque não havia 11, jogadores para fazer uma equipa. Era aquilo nada. Não havia alternativa. Era desporto, bola, bola, bola, bola e ponto final.

MODERADORA: – Luso: no teu caso ....

Luso: - no meu caso a escola influenciou ... Não é muito bem aquilo que se passa no painel, mas no meu caso influenciou, não gosto **pelas ... por** determinadas atividades. É claro que umas mais do que as outras. Agora também deixou... deixou... digamos, o prazer de fazer e fazer sozinho, e tenho tanto prazer em fazer em grupo, como tenho prazer a fazer sozinho. E faço tanto em grupo como faço sozinho. Prefiro em grupo, para determinadas atividades, mas sozinho há determinadas atividades que sabem de outra maneira se forem feitas sozinho... Uma caminhada na natureza não tem nada a ver, se foi feita sozinho ou for feita acompanhado, rigorosamente nada e as duas tem digamos as suas as suas vantagens. Mas gosto fazer ambas portanto, não gosto mais de fazer uma do que outra, apesar de que me sentir melhor acompanhado, isso é verdade! E faço mais vezes acompanhado é outro desafio.

NICK: – O problema é arranjar companhia ... Porque maior parte das pessoas não quero fazer...

Luso: ... não quero fazer, isso é verdade ... mas hoje já vai havendo mais gente!

KIKA: – tu à pouco estavas a falar se achava que era uma competência ou não ...eu acho que o desporto, tal como outra coisa qualquer é um gosto e uma competência. A pessoa ou se sente capaz e gosta ou é como outra coisa qualquer... É como gostar de Português, gostar de matemática...

MODERADORA: – neste caso educação física é uma disciplina obrigatória ...

KIKA: - exatamente tu tens que fazer, tal como tu tens que fazer matemática eu posso não gostar mas tenho que saber que tenho ter positiva, Educação física eu vejo-a da mesma maneira. Há crianças que são completamente das descoordenadas. Há crianças que não gostam de correr, não gostam mesmo e não se sentem capazes, e fisicamente nós sabemos que há crianças com muito mais competência para o desporto do que outras. e é verdade que essas com mais competência que as outras vão gostar mais que as outras que sabem que têm de fazer ... Mas eu acho que o gosto é como noutra disciplina qualquer... Acho que nem toda a gente gosta de desporto faz por obrigação, muitas vezes e por outras por uma questão da saúde, mas nem sempre é por gostar. Eu como eu te digo é como gostar de matemática, português ou físico-química.

NICK: – a diferença é que quem não percebe matemática pode lá estar quietinha que ninguém dá por nada... e na Educação Física tem de fazer.

Pires: – pois tem de se expor ...

NICK: – E se calhar aqueles que não gostam, conseguem odiar mais Educação Física, do que aqueles que não gostam de matemática conseguem odiar... Tão lá ... o professor pode ser que não repare em mim ...

KIKA: – é mais visível ...

NICK: – e os colegas ... são mais mauzinhos na educação física do que são na matemática !

MODERADORA: – cinco disciplinas fundamentais ...

NICK: – O incutir a prática física... pronto há aquele miúdos que fazem fora, e há há aqueles que só fazem em educação física e isso é essencial. Não considero que para uma vida profissional, ah tenho que ter uma excelente nota a Educação Física, portanto em termos de avaliação que penso não deve contar... mas Portanto, para uma vida profissional não acho que seja essencial, agora para uma vida pessoal para uma vida saudável, para mim educação física é essencial, poderá tar entre as cinco primeiras.... é como a educação visual, não acho que seja ... eu não quero ser artista, o meu filho provavelmente também não vai ser artista, no entanto, acho que desenvolve determinadas competências, que eu acho que são importantes, mais educação Física do que educação visual mas pronto, tá no mesmo nível.

FITA: – também é um bocado por aí, apesar de eu não ter gostado particularmente de Educação Física, e por fora ter conseguido ficar muito mais realizada ... Acho que deve haver noções básicas... porque todos eles devem aprender... Faz bem e desenvolve-lhes o corpo, e depois até podem eventualmente cá fora, aumentarem de alguma maneira ... por exemplo se escola, não tiver clube de natação, fazerem natação se eles gostam, ou qualquer outra modalidade, mas acho que há coisas básicas como no caso, da história da educação visual, que lhes dá não só ao nível da motricidade fina, mas gosto, pela arte ou no caso da música, ficarem sensíveis, porque a sensibilidade perante outras... outras sei lá funcionalidades da vida, no campo de ciências ou de letras, ou é... é... é diferente! Faz a pessoa ficar mais bem formada e eu pelo menos apesar de não ter gostado, dou bastante valor à educação física ... apesar de não gostar de jogos ( baixinho ) risos ...

Lúcia: – Eu também concordo e principalmente a nível da saúde, e por exemplo se nós pensarmos hoje em dia os miúdos permanecem muito tempo, em casa e temos também um problema também em Portugal e não só em Portugal, temos por exemplo a questão da obesidade, e nós verificamos isso, nos nossos miúdos portanto, questão da educação física deve constar no currículo.

MODERADORA: – Colocavas portanto naquelas cinco?

Lucia – Sim sim sim sim ... acho que é fundamental!

MODERADORA: – Jacinta ...

Jacinta – também acho que é fundamental, porque eu acho que o nosso corpo deve funcionar tão bem como nossa mente, aliás eu não distingo uma coisa da outra, nós não somos uma coisa nem outra, nós somos um todo. O corpo não funciona separadamente. E portanto o corpo está ligado para mim não há separação. **Acho que é mau não começar desde pequenino, porque essas coisas que vocês estão a referir, para mim é porque na realidade não se começa de pequenino.** Por que essa coisa de dizer que a escola primária fez educação física ... não faz na realidade! Têm lá um professor que às vezes vái numas escolas, noutras não vai, vai uma vez por semana, isso não é fazer educação física. Por isso é que as crianças começam com aquelas diferençazinhas ... ou porque eu não tenho jeito para isso e começo com vergonha, porque se começasse desde pequenina a fazer, é claro que gostei mais aptidão... Do que outros, pode às vezes ter mais facilidade nos Jogos, e não ter tanto na ginástica e mais não sei quê... e também o fato de se expor, Na matemática está ali sossegadinho e na Educação Física não está ... Há-de fazer perante os outros ... dá-lhe certos constrangimentos mas não serão tão grandes, se é criança começar desde pequenina. Eu acho que grande falha do ensino em Portugal, é que na realidade, não começa como deve de ser. Por isso é que acaba por trazer muitos problemas a seguir. Porque por exemplo, eu falei à bocado, no meu caso que havia a separação das meninas dos rapazes, e eu não tinha jogos com os rapazes, E eu lembro-me que, eu vivia num local que nós jogávamos na rua não é ... Aliás nós vivíamos a brincar na rua agora ninguém brinca na rua, mas nós brincávamos...

Beirão: – completamente !

Jacinta – eu sempre brinquei com rapazes ... aliás eu tenho dois irmãos ... eu não tinha meninas para brincar bonecas as não é ... Se quisesse brincar tinha que brincar as brincadeiras deles, claro que tinha as minhas amigas mas também brincava as deles. E eu brincava na rua os jogos com os rapazes ... o mata. Portanto enquanto que se calhar aqui essa questão ... se as miúdas se sentem bem ou não, a jogar com os outros e se calhar não se sentem, acredito que

não, mas naquele momento a gente não tinha esse constrangimento, porque que era brincadeira ninguém via aquilo como um jogo em si... era brincadeira... e eu sentia-me ...

Beirão: – exatamente ... e eram os parceiros que tinha...

Jacinta - ... e era ... bem ... e lá está se as coisas começarem desde pequenos é visto de outra maneira.

KIKA: – eu também acho deve ser obrigatória, porque para a maior parte dos miúdos não há outra forma de o fazerem, porque ou não tem iniciativa para se inscrever num clube, às vezes não é só iniciativa é o dinheiro também, e na maior parte das vezes paga-se para se inscrever e são os pais terem de ir pôr e buscar...

NICK: – e o transporte ... pois ...

KIKA: – não há muita alternativa sem ser a escola a dar, nem que seja obrigado, como é óbvio, agora, concordo com a Jacinta, quanto mais cedo melhor. E Não é no quinto e sexto ano que se vai incutir o gosto, pelo desporto é muito mais cedo. E não é com Aecs e como as escolas fazem, como algumas escolas fazem, que vai lá uma vez por semana, é uma disciplina obrigatória

Beirão: – exatamente!

NICK: – isso também concordo.

Luso: – eu colocaria a educação física no currículo dos miúdos em terceiro lugar, logo depois do português e da matemática, a Educação Física, e isto por aquilo que é Jacinta bocadinho estava a referir que é o fato de hoje as nossas crianças não poderem brincar na rua, elas não podem brincar na rua, não jogávamos, corríamos, fazíamos aqueles Jogos tradicionais que fazíamos, conforme as épocas do ano, e eles hoje estão privados de brincar sozinhos.

NICK: – eles não estão privados de ir ... eles não querem

Luso: - ...eles não querem ... mas também há ninguém na rua ...

Pires: – também não há espaços e é perigoso!

NICK: – Mas é mais eles não quererem do que ...

Pires: - ... Mas sabes lá na minha rua, quando era criança, tinha um largo, Eu já vi tinha uma biblioteca e eu passava horas a ler ... hoje em dia biblioteca têm mas não há espaços pensados para os miúdos. Nós tínhamos naturalmente. Porque antigamente, os espaços existiam ... Como tu vês agora, não há... os jardins estão ocupados com esplanadas... Campos de jogos que haviam nos jardins desapareceram, os sítios para andar de bicicleta, eu lembro-me que na minha rua andava de bicicleta, agora não se pode andar porque circulam carros...

Jacinta – e não é só isso, eu acho que o facto de andar também, termos mães, avós em casa, ajudava acordar das crianças, as crianças não estavam propriamente na rua abandonadas.

Pires: - é verdade, sabíamos que havia alguém casa.

Jacinta – havia uma segurança, a vizinhança estava ali... E porque protegiam-nos, não era? agora não, os pais vão trabalhar e as crianças vão estar na rua sozinhas a brincar não estão, não é!

Pires: – ... é... é... era mais seguro!

Luso: – ... Eu só para concluir a minha ideia, a segunda parte da minha ideia relativamente à...à prática de Educação Física, à existência da Educação Física, verifico que nos nossos currículos deveria, não existe, mas existia, nos três ... nós temos as 4feiras à tarde, na maior parte... na maioria das escolas dos vários países, a quarta-feira totalmente dedicada ao Desporto, à educação Física. Agora o desporto não é só jogar futebol, porque cria aversão à educação física, porque é só futebol. Isso acontecia às meus professores, estavam cansados da aula anterior e pronto agora jogar futebol, eu detestava isso. Não, essas atividades tem que ser canalizadas para o conjunto de di ... diversificado, pode ser o futebol... os outros desportos, mas é também as outras atividades que eles não podem fazer, digamos sei ser uma escola, sem

ser coletivamente, e sortudo, eu continuo a insistir na minha, que são as saídas para o exterior. Por exemplo nos dias, do corta-mato é um dia mais bonito na minha escola.

NICK: -... Eu nunca tive isso ....

Luso: – porque todos os miúdos estão na mesma onda, agora não se faz mais vezes isto porque só temos corta-mato, mas as escolas poderiam muito bem ter determinado período do dia, onde um dia era o corta-mato, outro dia eram os passeios ao ar livre, outro dia são os passeios de pistas, cheguei a fazer passeios de pistas, estas pistas da descoberta que, sem querer estou a fazer educação física, estão atrás de um determinado objetivo, sem querer eles estão a fazer educação física, isto depois fica-lhes para o futuro, portanto deixa-lhes o gosto por determinadas atividades e sortudo atividades ao ar livre, pelo fato de irem para a rua e saírem de casa. Que eles muitos deles não saem de casa a não ser ... e não fazem Educação Física não ser, portanto, ... nas aulas de educação física, com a escola.

FITA: – pois ... por causa dessas coisas das pistas, eu fazia algum desse tipo de coisas, que ia para alguns retiros, e as coisas mais divertidas dos retiros não era os minutos de silêncio, porque isso para mim é difícil, mas era exatamente as pistas, ao ar livre que nós tínhamos que andar descobrir, por montes e vales lá o mistério, que eu nunca descobria, mas pronto, isso não interessa, mas isso era fantástico, e depois no verão, eu compensava realmente as atividades que, pronto estamos a falar de segundo e terceiro ciclo, e até no secundário, que não corriam tão bem ... era exatamente nos passeios ao ar livre. Tínhamos um monte ao pé, em que nós fazíamos passeios por ali acima, em grupo, passeios pela praia, e aí sim, era fantástico. As atividades, as caminhadas, o descobre coisas novas, por acaso era uma ideia gira as escolas uma vez por semana fazerem, depende das zonas... aqui até nem estamos muito longe de Sintra e fazer assim os percursos divertidos. Eu sei numa escola secundária perto da nossa que faz uma vez por ano, uma caminhada por Monsanto com alunos e professores.

Luso: - nós fazemos uma vez por ano, porque nós fazemos corta-mato uma vez por ano, um passeio pedestre uma vez por ano e isto devia ser mensalmente, semanalmente, haver um espaço, o aluno hoje quer ir fazer até Sintra, pois vai de autocarro, porque é que não há-de ir? A Turma toda vai de autocarro, vai de comboio, até Sintra e faz um percurso, aliás cada



cidade tem percursos lindos, são desconhecidos, até os parques da cidade, as pessoas desconhecem isso fosse com o grupo, com o professor, as pessoas acabavam por fazer isso mais vezes ao longo da vida.

FITA: – Há um convívio diferente, há um olhar diferente para o mundo sem aquela formatação da sala de aula, com os conteúdos todos arrumadinhos... ali há um cruzamento real!

Luso: - ... é ... é...

Lúcia: - ... eu recordo-me, eu, eu estou no meu 23º ano profissional, e a primeira escola onde eu estive, na escola xxxx, e recordo-me perfeitamente, para mim ficou no meu coração, por exemplo a equipa de Educação Física estava aberta não só para os miúdos como também para os professores, e em termos de materiais também era uma escola gostava muito à frente, eles tinham bicicletas, a altura tinham três bicicletas, tinham um patins, etc, e essas atividades tavam abertas não só, aos alunos como também aos professores. E por exemplo, até mesmo, eu sei que requer também da nossa parte disponibilidade para tal, e eu este ano tomei também conhecimento que há outra escola na linha de Sintra, que a escola também está aberta ao sábado, tá bem que isso mexe muito connosco, porque qualquer dia também é isso que vai acontecer, mas lá está, a escola está aberta, mas é para a parte lúdica, e por exemplo em relação a essas atividades que aqui já foram referidas, também já o fazem ... já o fizeram no passado muitas delas, sim como o estão a fazer presentemente, requer, lá está ... Uma abertura porque não é um de dia para o outro que vamos mudar as mentalidades, das pessoas, mas por exemplos hoje... mas porque não ... Na nossa tentaram, agora vou falar isto, porque estamos aqui quatro que estamos na mesma escola tentaram implementar atividades físicas à hora de almoço, não só para os professores, mas como para os funcionários, e só apareceu nas primeiras sessões uma ou duas pessoas, e claro os colegas desistiram, isto aconteceu no passado, na nossa escola ... portanto também é a nossa reação ... agora o que eu acho que não deveriam ter desistido ... havia só duas pessoas... Então fazemos só com estas duas pessoas, fazem até final do ano só com estas duas pessoas...

... Sorrisos ...

Lúcia: - E se calhar com passar do tempo já não seriam duas mas 4, tanto etc. Acho que nós não devemos desistir, e é isso que nós temos essa tendência.

Beirão: – Eu não sei qual é a ordem se é a primeira, a segunda a terceira ou quarta ou quinta mas não há dúvida nenhuma que o papel da educação física, é fundamental. Concordei perfeitamente, mas para mim por outra razão, relacionado com aquilo que eu à pouco falei e que está relacionado com a competitividade. É que não há dúvida nenhuma que na educação física, na atividade desportiva, que nós muitas vezes nos conhecemos de facto, há alunos que perante a vitória e a derrota têm atitudes perfeitamente inadmissíveis, e que se nesta fase, nesta idade não aprendem a lidar com isso ...aí vão ter problemas gravíssimos, um dia mais tarde, não sabem aguentar uma derrota, não sabem enfrentar ... e também não sabem ganhar. E nós vemos isso o nível dos adultos e nível do desporto profissional, esse é um dos graves problemas que leva muita gente afastar-se no desporto, é que as pessoas não sabem ganhar e muito menos sabem perder. E portanto a Educação Física nesta fase, para além de tudo que já disseram, tem também essa... essa importância...e obviamente que vejam que ... que, alunos que nesta fase, portanto tem uma atividade... portanto memorial...etc... se não tiverem depois a contrapartida física, quer dizer isto dá uma descompensação total ... E realmente a mente eu o corpo, o corpo e a mente e vai dar mau resultado. Só +1 coisinha, lembro-me perfeitamente quando era miúdo, uma coisa horrível, foi quando pavimentaram a minha rua, a minha rua era onde jogávamos a bola, quando a Câmara mandou pavimentar aquilo (sorrisos)... Foi: agora onde é que jogamos à bola? Jogar à bola no paralelepípedo, aleija! Fiquei danado ... Quer dizer tiraram-me a lama da porta de casa... os carros já podiam não sei quê, não sei quer mais ... Fiquei frustrado porque estragaram-me o campo de futebol... é uma coisa inacreditável.

MODERADORA: – avaliação

FITA: – eu já não me lembro o que é que pus .. mas é assim, se um aluno quiser ir para a Motricidade Humana, não é? E eu acho que ele deve ter competências e acho que aquilo deve contar para a média, um aluno que goste fazer, mas realmente, coitado, não seja assim muito apto, talvez não seja assim considerar aquela nota para a entrada na faculdade. Ahhh ... mas eu acho que a educação física faz falta .... eu não estou a falar de mim... porque eu realmente não sou um bom exemplo não fui um bom exemplo no secundário, estava a pensar em alguns

jovens em que no caso coisa correu bem, na educação física no secundário, e noutro não correu muito bem, e estragou a média. E a opinião que eles emitiram... e realmente eles diziam que faziam o melhor que podiam nos jogos e nas equipas e naquilo tudo, mas pronto, porque já não tinham o perfil ideal, e já não se encaixavam, lá naqueles parâmetros todos, o professor já não dava uma nota mais favorável, e ficavam com a média estragada ... e pronto eles ficaram muito revoltados com isso. Os outros, lá eram mais apto, tinham umas boas notas, e até ajudou. Se calhar era de ponderar nos casos onde não era necessário, retirada essa nota ... portanto com avaliação mas sem contar para a média de acesso.

NICK: – pronta minha opinião esta eu continuo a achar que é educação física é essencial, não acho que é isso que me servir para minha vida profissional, também não é bem assim, porque também me motiva e cria aquele aspecto competitivo que é essencial para a vida profissional, mas não é ... mas não é isso que me vão servir para minha vida profissional, em termos de currículo, portanto, na minha opinião já não lembro o que disse deve ser obrigatória mas não contar para a média. E agora porque é que não deve contar para a média porque é assim um aluno que bom, quer entrar para medicina quer entrar para arquitetura ... na matemática no português não sei quê ... estuda e consegue resultados. Na Educação Física, se não tiver aquela aptidão por muito que se esforce não chegar lá... a Educação Física baixa-lhe a média e ele já não consegue entrar naquilo que quer... Na medicina na engenharia, portanto não é uma disciplina que estudando, aplicando-se consegue, por exemplo pode conseguir na ginástica mas depois é uma nódoa no futebol, não é uma disciplina que trabalhando, esforçando-se conseguem o 20 como conseguem na matemática e no português, portanto é só por aí ...

Lúcia: – Eu também acho isso, que é a educação física deve ser uma disciplina que deve ser avaliada, mas ouvindo aqui as colegas eu estava aqui também a pensar, que nós muitas vezes estarmos em conselhos de turma e principalmente agora já na reta final, isso também é ponderado pelos colegas de Educação Física, isso também no momento... certamente e alguém o chama a atenção para esse pormenor... Os colegas também são sensíveis a essa situada situação portanto, eu acho que também, não vão prejudicar... E se no o passado o fizeram... A visão dos colegas, neste momento, de Educação Física não é essa portanto ... até são bastante sensíveis esse pormenor, nunca jamais ... E têm noção aquilo que a, colega dizia, portanto, porque num modo geral, os colegas com mais ... os alunos com + aptidões para determinadas disciplinas exige muito estudo portanto, na educação física, não são assim tão

competentes como são, como são para outras disciplinas. E os colegas tem essa noção e nunca... e tentam não prejudicar, os vários alunos em termos de avaliação. É o meu parecer, é minha opinião e também aquilo que observo, nos conselhos da turma, principalmente no terceiro período, isso é visível.

MODERADORA: - Jacinta

Jacinta – É assim, eu acho que deve ser sempre obrigatório, essa questão parece-me que se poe mais ao nível do secundário, e eu realmente nunca tinha pensado muito nessa questão, se calhar porque damos aulas até ao segundo ciclo, realmente nunca me preocupei muito com as médias do secundário, dos alunos do secundário .... e se calhar, nalguns casos talvez prejudique um bocadinho a média, e vá portanto em termos de futuro, prejudicar alguns alunos, se calhar aí ponderar +1 bocadinho mas não sei, se calhar aí as pessoas que estão mais envolvidas, isso é que poderão dar mais sua opinião,

MODERADORA: – mas achas que deve ser avaliada ...

Jacinta – sim, acho deve ser avaliada mas sem contar para a média de acesso ao ensino superior, mas avaliada, se não contar para a média também não vejo qual o problema ... Isso que é Lúcia: está a dizer lá está, nós verificamos que os colegas do segundo terceiro ciclo já têm essa sensibilidade ...

Pires: - ... ao nível do segundo e terceiro, depois ao nível do secundário já não é bem assim ...

NICK: – mas já não conta para a média de acesso ...

Pires: – já não ? ah ... Ah

NICK:- mas prejudica, por isso é que disse isso aqui eu conheço pessoas, foram prejudicadas ... tiveram 11 Educação Física, alunos de 19 tiveram 11 Educação Física, e o professor não lhes subiu e a nota.

Pires: -... Pois ... é ... é essa a sensação que eu tenho! Os professores são muito objetivos a nível da avaliação.

KIKA: – o reverso da medalha ... se ela é uma disciplina, deve ser obrigatória e deve ser avaliada tal como as outras. Pronto tem que ser levada a sério. No fundo é isto, qual é o reverso da medalha que eu ia dizer? É que eu considero a Educação Física como uma coisa à parte é o tal gosto que a pessoa tem que ter. Muitas vezes quando uma pessoa tem gosto e não tem competência depois de uma nota má ... passa a desmotivação e não motivação, e então eu acho que é isso prejudica a avaliação. Porque alguém que ... epá eu até gosto e até me esforço ... Eu sei que não sou bom... mas faço o meu melhor... Não tem nota, ótimo, continuo a esforçar-me e continuo a dar o meu melhor, tenho negativa ou tenho 3 não consigo mais do que aquilo ... e tenho cinco as outras disciplinas ... épá acho que assim aí é péssimo. Péssimo acho que só desmotiva. Portanto se por um lado acho que deve ser levada a sério e deve ser uma disciplina igual às outras, por outro lado acho que pode retirar o gosto à disciplina.

MODERADORA: – ... um aluno que se esforce na matemática e tenha o mesmo resultado como é que te posicionarias ?

KIKA: – ah m... mas ... eu acho diferente! acho diferente! ... é a tal coisa ... atualmente ... tu és obrigado, quer queiras quer não, tens de a fazer, a matemática...

MODERADORA: – Mas a educação física também é obrigatória desde o 1º ao 12º ano ...

KIKA: – não ... mas enquanto na matemática ... pode não ser o gosto, mas é sempre uma obrigação, não tens outro remédio, a educação física tem de ser um gosto... sempre, tens de gostar, tens de ter prazer naquilo que fazes... Uma obrigação da educação física eu acho que é horrível.... Horrível seres obrigado a fazer ou a esforçares-te imenso e não consegues e teres negativa, ou tens uma nota baixíssima, quando tens notas altas às outras... acho que aí, não é como a matemática e o português e as ciências, acho que é diferente.

NICK: – ó Lúcia: deixa-me só dizer uma coisa ... Quando falei da avaliação é a nível do secundário, porque até ao ensino básico ... acho que deve ser obrigatório com avaliação. E tem de contar para passar e chumbar como as outras. A nível de secundário é que já é uma

opção, já há uma escolha. Um aluno que não tem aptidão para matemática já foge da matemática, e a Educação Física já é obrigatória até ao 12º ano quer tivesses aptidão quer não tivesses, portanto até ao terceiro ciclo eu acho que é obrigatória.

Luso: – Eu acho que ela deve ter uma avaliação, mas não com um peso, que influencie o futuro de um jovem. Mas deve ter uma avaliação, porque sem uma avaliação o aluno não se esforça. E é preciso fazer um esforço para se gostar de alguma coisa, para se vir a gostar de alguma coisa. Isto faz-me, faz-me lembrar um bocadinho o jazz porque no início ninguém gosta mas depois com um bocadinho de esforço, eu próprio quando era jovem, dizia como é que é possível gostar de jazz não consigo gostar de jazz, ou seja começas a ouvir e começas a ter a primeira experiência, no caso da Educação Física tem experiência na escola, no caso do jazz começas a ouvir, depois não páras mesmo de ouvir, então ouves só de vez em quando e na educação física, mesma coisa é te dada a oportunidade de experimentar, ah ... não é ? ... Tal como na culinária, eu não gosto aquele bolo eu não gosto aquela comida porque nunca quis experimentar, e na Educação Física, ele obrigado a experimentar, a provar ... depois se gosta ou não gosta, pelo menos houve um esforço de... que ele teve de fazer, para ver se gostava no final não gostou, pois paciência pois segue o outro percurso de ensino e segue sua vida sem gostar, mas pelo menos foi obrigado a ter de experimentar, daí a avaliação é necessário avaliar se nós não, eu vejo isto nas aulas de apoio... Está também tem apoio? Não esta aula não conta para apoio ... desinteresse total ... não, não, mas esta aula no fim, apesar dos alunos não terem nota vou entregar o relatório das aulas de apoio. Então o aluno tem logo outra atitude, diferente, infelizmente, nós temos que pôr educação física como avaliada, se não o aluno não se esforça.

Pires: - exatamente

Beirão: – exatamente

Luso: – enfim o ser humano é assim ...

Beirão: – Concordo com o ... não há dúvida nenhuma que ela tem de ser avaliada, mas a nível do secundário concordo com situação neste momento, deve fazer parte da avaliação, mas não contar para a média. Porque realmente, quer dizer, é inadmissível penalizar-se alguém, porque

efetivamente não tem capacidade, quer dizer educação Física, quer dizer .... podemos melhorar... não sei quê ... mas nunca chega ao patamar, se não tivermos um determinado corpo ... uma determinada postura ... portanto efetivamente, mas há alguém porque não consegue mesmo ... É 1 coisa inex ... E depois caí-se ... criasse aversão... Quer dizer passam a estar ali contrariadas, e passam a estar com contra, e passam detestar ...

Pires: ... isso aconteceu

Beirão: - isso penso que também, mesmo para a própria disciplina não é bom, não é bom !

Pires: – isso aconteceu com o meu filho, meu filho tem boas médias, sempre gostou de Educação Física, sempre teve notas, não era pronto, mas sempre teve notas boas, quando chegou ao 12º ano, a professora que era super perfeccionista, cria aquilo tudo, nos Jogos de equipa, coisas pelos vistos não devem ter corrido bem, se não a professora teria dado melhor nota, deu uma nota baixa a maior parte dos elementos da turma, e a partir daí ele ganhou uma aversão à Educação Física, que agora nem para correr nem para saltar, nem pra nada, não quer nada com a Educação Física. É uma situação muito aborrecida ... E pronto e por empatia, eu próprio, também fiquei ... sorrisos

Beirão: – uma injustiça terrível...

Pires: – É que aquilo nasceu-lhe a média... de facto.

MODERADORA: – Na vossa opinião que é que justifica a existência da Educação Física no currículo escolar dos alunos, suas finalidades para que é que ela serve?

KIKA: - eu essencialmente eu acho que deve ser obrigatória por causa de dos miúdos que não tem outra forma de o fazer. É um bocado igualdade de oportunidades dar oportunidades a todos de praticarem desporto. Independentemente se depois se podem praticar fora ou não. Esse acho que é o ponto chave é dar oportunidade a que toda a gente pratique e tenha essa ...

Pires: – Eu considero muito importante, por causa dos conteúdos que ela promove e desenvolve, as aptidões, as aprendizagens, sem dúvida ... tendo em conta o modo ...

MODERADORA: - as aptidões queres dizer ...

Pires: as aptidões físicas que precisam de ser desenvolvidas, tendo em conta era importante há a 20 ou 30 anos atrás, agora, para mim tem o dobro da importância...

Jacinta – sim, sim ...

Pires: – E se as condições de vida e como falou a colega .... eu também passei ... a minha experiência é essa. Eu brincava na rua, eu corria mesmo que não quisesse para fugir ao Guarda do jardim, por exemplo sorrisos, não é ... Porque eu estava lá no lago onde os patos estavam a nadar, a para lá nadar também .... educação física. Hoje isso acontece, aos miúdos passam imenso tempo metidos dentro de casa, a própria escola, para mim, também é uma coisa que me faz confusão. Acho que os miúdos passam muito tempo em salas de aula. Por exemplo, eu não percebo como é que se acabou com os intervalos na ... na escola ... Acho que isso...

os miúdos estão muito mais explosivos ... tão ... Muito + comprimidos... e repara .... Os miúdos quando tem um intervalo, aquilo que parece ... Não é quando tem um intervalo é quando acaba aula, quando acaba a aula... Parece que aquilo salta uma tampa... e depois quando eles precisavam espaço para correr e para brincar... E depois outra coisa que não percebo ... Como é, como é que se acabou com as bolas na escola.

NICK: – pois ...

Pires: – não percebo isso, eles são crianças eles tem que ter o espaço deles, se a escola não proporciona isso, onde é que eles vão encontrar esse espaço. Eu vejo muito mais vezes agora que se acabou, porque eu venho de autocarro, e verifico isso, desde que se acabou, eu vejo mais miúdos ai for a o jardim a jogar à bola. Ali passa uma estrada cheia de carros, eles mandam a bola, vão a correr ... quer dizer ...mas pronto já que estamos a falar nisso agora ... veio a talho de foice e não fugindo à questão, cada vez mais os miúdos têm uma vida sedentária, as próprias escolas que deveriam promover essa ah ah ... contrariar esse sedentarismo, também não, também estão na mesma linha, na mesma onda, e portanto a Educação Física faz cada vez mais sentido, faz cada vez mais sentido.



Beirão: – não penso que é, é fundamental ... olha primeiro aquilo que a bocado já falámos o criar desde pequenino o hábito do desporto e do do ... e depois não há dúvida nenhuma que é ... é ... é nesta ... é o primeiro contacto que eles têm neste momento, com a necessidade de contrariar um copo ... de gastar energia! Por senão habituam-se a preguiça, à indolência, que afeta tudo o resto ...

Pires: – exato

Beirão: – ... um aluno que começa a ficar sentado começa a ficar obeso ... na aula tem a mesma postura, tá todo torto, para se movimentar o sarilho, em casa estuda no sofá todo torto ... quer dizer ... e portanto ... a educação física ensina-lhe a postura, ensina-lhe a ... portanto a importância realmente do nosso físico estar operacional, nós temos um corpo operacional, não temos um corpo que realmente que nos impede, que nos impede até do nosso dia a dia... a pessoa apanhar ao autocarro (som de cansado / ofegante) chega lá completamente esbaforido e andou 10 metros. Quer dizer ... portanto realmente nós somos ... estamos a criar um peso em nós próprios. E portanto, é ... nestas fases nós temos

obrigação de lhes ensinar isso, como temos obrigação de lhes incutir o gosto pelo jazz, pela música clássica, pelo teatro, pelo cinema ... exatamente e a escola tinha essa obrigação e infelizmente não a tem, pelas razões que todos nós as conhecemos e portanto ... à pouco quando falaram nos intervalos ... foi um erro terrível colocarem blocos de 90 minutos, com esta idade 90 minutos lá dentro ...

por amor de deus ... nós realmente nós somos uns heróis, somos uns heróis manter os alunos fechados numa sala de aula... com este calor ... com este tempo ... com este não sei quê ... dias de chuva todos molhados, todos não sei quê ... isso é uma estupidez ...ou seja, nós neste momento não temos ninguém, ninguém a pensar a escola, a pensar o espaço educativo, não temos! Não temos! portanto ... a economia veio para a escola ... e nós somos mais peça, uma fábrica ... é os objetivos ... é as metas ... é não sei quê... não sei quê... quer dizer ... o objetivo da criança se realizar isso desapareceu .. a criança está feliz, não está feliz... eu quero lá saber ... eu quero é o quatro e o cinco ... e o sete e entrar no curso b ... No curso D ... E nós deixamos de ter tempo de discutirmos isto, esta questão das bolas que o Pires: falou isto no contexto interno, é óbvio que tem que ser contextualizado e porquê é óbvio que se o lado pode ser aceite em termos gerais por outro lado é inadmissível. E portanto, nós infelizmente deixamos de ter tempo para isto e pronto cada um realmente ... Esse espaço de desportos

colectivos aqui na escola, por exemplo, era importante, um dia por semana qualquer acho que eras às quartas ao fim do dia, cerca de 30, 40, 50 professores íamos para o ginásio, fizemos campeonatos de badminton fizemos, um conjunto de coisas, era giríssimo e fazíamos atividade havia 1 colega de educação física, mais ou menos orientava, e liderava, aquilo quase durante um ano letivo, aquilo ... com uma adesão extraordinária, e sentíamos-nos todos lindamente. Eu não sei inclusivamente se nós temos neste momento disponibilidade temporal para fazer isso ... (ALGUMAS VOZES DE NEGAÇÃO), nós chegamos às cinco horas a Maria João tem de ir buscar o filho ... eu tenho de ir buscar não sei quê, o outro têm de ir buscar não sei quê ... quer dizer não conseguimos arranjar esse espaço ... ou e realmente ou a escola tem outra .. outra organização, em que dentro do próprio horário escolar, já que nós estamos cá e se arranja um tempo para a atividade, ou então ao fim do dia ao fim do não sei quê não há hipótese, porque nenhum de nós tem tempo, nenhum de nós tem paciência e nenhum de nós fica ... e realmente e depois a propósito do convívio e do desporto ... olha abordam-se muitas questões, trocamos opiniões, e não temos depois necessidade de andar aí pelos corredores a ...a ... a... (sorrisos)

KIKA: - eu só queria acrescentar aqui uma coisa em relação aos tempos, em relação, há uma coisa que ao nível do currículo que eu acho que está muito mal feita que é ... costuma ser, mente sã e corpo são não é, portanto precisamos de ter a mente sã e o corpo são, e às vezes isto funciona completamente ao contrário. Por exemplo, quando nós às vezes temos miúdos a entrar às 8 da manhã e ter E.F. depois tem não sei quantas horas livres e depois entram à uma e têm, 90 minutos e mais 90 minutos e mais 90 minutos e tiveram ciências, tiveram matemática e tem português ao último tempo... eles realmente entraram às 8h da manhã e tiveram um desportozinho mas acabam tão cansados, tão cansados ao fim do dia, que devia ser completamente ao contrário. Eles deviam cansar-se de manhã e expandir-se com a educação física à tarde. Os nossos horários estão horrivelmente mal feitos para estas idades.

Beirão: e Luso: – é isso não temos espaço para eles

KIKA: – porque estes miúdos vão para casa ainda às 6h30 e vão fazer trabalhos de casa. Quero dizer estão ali 90 + 90 + 90, e depois ainda vão para casa fazer trabalhos de casa, e depois vão comer ... vão dormir... pois noutro dia, se calhar... Isto não deveria funcionar assim...

Beirão: – exatamente.

KIKA: – educação física tinha de ser uma coisa para expandir quando já tás cansado. E chegas a casa aliviado já o corpo...

MODERADORA: – KIKA: deixa-me só fazer um ponto da situação, para de ti Educação Física serve como escape?

Beirão: - estabelecer ponto de equilíbrio

KIKA: ... ser um complemento

MODERADORA: - ser uma fonte para extravasar energias...

KIKA: – sim

Luso: – a ideia que queria complementar era a seguinte a seguir à intervenção dos colegas era nesse sentido, porque é que hoje o aluno, tem um “feriado”, no meu tempo chamava-se um feriado, e era uma alegria porque íamos todos para os espaços desportivos todos contentes, uns atiravam umas bolas ao cesto, outros jogavam um bocadinho de basquet, que havia umas bolas de bas... de volei e jogávamos uns ... aos grupinhos. Eles hoje não, eles hoje têm um furo, não é, não têm aula, onde é que nós os enfiámos?

Pires: - ... biblioteca

Luso: ... Ou vão para a biblioteca ... ou vai para a sala de estudo...agora não tem qualquer outra hipótese, não há um espaço na escola ... onde o aluno possa fazer ou badminton ... ou pequena atividade ao ar livre...

Pires: – ao ar livre ....

Luso: – com o professor de educação física, eventualmente ...

Pires: – ou até sozinho...

Beirão: - ... ou até sozinho

Luso: – ou até sozinho ... o síndrome do “não queremos bolas na escola” porque partem vidros, porque fazem barulho porque não sei quantos ... e isso é péssimo...

Beirão: – é péssimo, é péssimo ...

Luso: – e depois é a situação explosiva que eles transmitem ...

Pires: – é ...

Beirão: – absolutamente

Luso: – depois na aula ... é ... nós hoje somos vítimas, deste estado explosivo que andam os nossos alunos ... e só é negativo para a escola.

Pires: – Eu por exemplo, uma boa recordação que eu tenho da minha escola, para além de ter muitos espaços ao ar livre, a escola tinha jogos desenhados no chão, portanto quando havia furo, não é nenhum drama mas íamos brincar, íamos pedir uma bala lá, a 1 funcionária da parte da educação física, que emprestava as bolas, não alugava bolas... Emprestava as bolas... qual é o teu número? Registo aqui, estás responsável no final a bola tem que vir para cá e nós tínhamos vários campos, pronto eu sei que muitas escolas infelizmente tem a limitação do espaço, mas por exemplo tem de se tentar gerir os espaço, mas por exemplo eu fiz o estágio numa escola, ali ao pé xxxxxx onde uma coisa que achei interessante, que me saltou logo à vista, é que havia espaço exterior para os miúdos, eles tinham os bancos, tinham chapéus de sol, havia miúdos a tocar flauta, havia miúdos a estudar a estudar, eu por curiosidade fui perguntar o que estás a fazer ? ah ... Estou a estudar! Os miúdos a estudarem sozinhos, num espaço onde não há ninguém vigiar... onde não, e depois havia também miúdos brincar, mas é curioso na zona onde havia os guarda-sois, era onde tavam miúdos a trabalhar ou estavam a estudar a flauta ou estava a estudar não sei o quê, quer dizer um espaço ao ar livre tinha jogos

no chão para os miúdos jogarem, portanto, e é isso eu acho que faltou na escola, a escola tá muito desumanizada, e não pensa nas necessidades da criança, todos nós acabamos por ... envolvidos por esta coisa, esta coisa de estar sempre a fazer papéis, e preencher e não sei que mais... E os problemas que existem mas esquecemo-nos que a criança também precisa de pular, cisa de gritar, precisa de correr... É evidente, não vai jogar a bola para o pé numa sala de aula, porque isso prejudica uma atividade escolar, porque é a essência da escola também, desenvolver atividades escolares, mas tem de se criar espaços e uma felicidade existir uma escola, como é o caso desta, que tem um campo futebol, pelo menos no campo de futebol, ali não há aulas perto, os alunos poderiam ter a liberdade de ...de jogar ali ...

Luso: - eu neste espaço só queria introduzir uma pequena, uma pequena observação acerca da, do, da, da... da duração dos tempos limite, da duração das aulas dos blocos de 90 minutos, isto tem muitas escolas já está a ser alterado, mas há muitas ondas não é alterado ainda porque, e eu recordo-me quando as aulas mudaram dos 50 para os 90, a primeira observação da minha diretora, a presidente do executivo foi: eh pá isto agora é uma calma...

NICK:- pois ...

Luso: - ... é uma calma, eles agora metem-se dentro das aulas e ... 90 minutos de descanso ... ora cá está ... cá está, o reverso.... e isto é mau, é mau para os professores! É mau para a qualidade de trabalho dentro da sala de aula, porque hoje as pessoas não veem... o que importa é que esteja tudo caladinho, esquecem-se da qualidade de trabalho dentro da sala de aula, que é fundamental...

Beirão: – ... o pensar a escola.

Luso: – o pensar a escola ...

Beirão: - ... o pensar a escola ... exatamente

Luso: – o pensar a escola ... e infelizmente quem continua determinar esta gestão são os senhores gestores. Que querem calminha...

NICK:- pois ...

Luso: – porque não querem... que não querem que ninguém os perturbe! Entrar e sair da sala de aula isso já causa perturbação... e continuamos à mercê destas vontades, e continuamos a ter esta, estas, digamos, entidades...ah enfim, superiores, quererem a paz, deles! Mas não querem o bem da escola. E nós hoje queixamo-nos muito, sobretudo as disciplinas que tem um carácter mais... + teórico, + intensivo de trabalho, hoje não há trabalho de qualidade nas aulas. Hoje não há condições para haver qualidade do trabalho, não há! Hoje ninguém aprende matemática sei qualidade de trabalho dentro da sala da aula, que é ambiente de silêncio e ambiente de trabalho ... Como é possível ter isso ao fim de 90 minutos?

NICK: – pois é ...

Luso: – 90 + 90 + 90, como é possível? nenhum ... não consegue o adulto, como é que vai conseguir criança? Porque é que isto não se muda? Porque os senhores diretores continua a dizer que há mais paz nos intervalos. Cá estamos no paradigma.

MODERADORA: PAPEL DA ESCOLA

NICK: – Para quê que serve a educação física ... para mim a educação física, é como a educação visual é como uma disciplina que tiraram mas existiu no meu tempo, era a educação... era ... os trabalhos manuais... Pronto... é assim serve para desenvolver capacidades, que de outra forma nós não desenvolvíamos, olha tal e qual como eu preciso da matemática pra ir às compras fazer a ... contas eu preciso da Educação Física, nem que seja como atirar uma caneta, conseguir agarrar, pronto... desenvolvem essas aptidões que de outra forma eu não as conseguia desenvolver, e também serve para na vida profissional, desenvolver o espírito competitivo, que de outra forma muitas pessoas nunca o adquirem, também não é dentro da sala de aula que eu vou adquirir o espírito competitivo...

MODERADORA: – tu à pouco também mencionaste a questão da descarga emocional, ou esvaziar um bocadinho os alunos para ...

NICK: – não fui eu ... foi ali a ... eu por acaso nem concordo muito com isso ... porque para mim acho que é prática desportiva deve ser feita no início do dia, é quando eu faço, e uma coisa é certa, também gosto fazer ao final do dia, mas quando eu começo no início do dia parece que o dia me corre melhor ... Mas concordo com a colega quando ela diz que até às seis horas, 6h30, ele entra às 8 ¼ e depois vai até às 6h30, isso é um disparate pegado mas num currículo bem feito para mim, em que os alunos começariam com a Educação Física, abria-lhes ... abria-lhes o espírito, E no máximo dos máximos às quatro horas tinham terminado o ... o último.... começando com a prática desportiva. Agora o papel da escola ... Eu acho que não existe, sinceramente neste momento ... olha eu lembro-me quando era pequenina andava nesta escola, estes espaços todos que aqui estão, não estavam vedados, nós podíamos ir correr para lá, era o meu momento mais divertido era quando vinha para aqui para estes espaços e corria e fazia ... iiii e descíamos aquilo e não sei quê ... Tudo que são espaços livres estão vedados aos alunos, mesmo pelas escolas que tenho passado não existem espaços ou recursos materiais ... A escola não promove e se promove são completamente despercebido, eu não vejo, organização de passeios, organização de caminhadas fora do horário escolar, eu nunca participei numa caminhada organizado por uma escola... canoagem, escalada que as miúdos podiam fazer e nós também, eu nunca vi isso. Se disserem, os professores de educação física organizam... organizam sim senhor, são o grupo de professores que fazem mais atividades... Mas a escola em si .... não vejo. Portanto se existe está-me a passar assim ao lado...

MODERADORA: e qual devia ser esse papel ?

NICK:- precisamente esse, promoção de atividade extra curricular, caminhadas que o colega falou. Eu nunca fiz nenhuma ... ah ... os passeios ao ar livre, por exemplo quarta-feira à tarde que é para as reuniões, porque é que não há-de ser guardada pelo -1 vez por mês para uma caminhada, para um passeio ao ar livre, ou aqui na escola para uma atividade, em grupo com os professores, porque não? Ou os professores com os alunos, havia aqueles campeonatos, torneios, quê no meu tempo existia, os professores contra os alunos, E que os miúdos adoraram adoravam que viam os professores como pessoas, não como, ... ahhhhhhah ... Robots que estão ali à frente deles... eu.. eu ... é o que eu digo, se existe uma promoção, a mim está-me a passar ao lado.

Jacinta – Eu acho que o papel da educação física é essencial, não vejo a escola sem educação física, é tudo não é!... como eu disse à bocado e a educação Física abrange tudo para mim... um jogador ele não corre só, ele também usa a mente, para ele saber jogar ... saber se apanha isto, ou apanha aquilo, ele tem que pensar... e portanto a Educação física também promove o raciocínio, não é ?! e eu vejo ... agente fala agora muito agora na parte das idades novas, não é?! Estamos a falar na escola não é?, mas se o físico não é trabalhado a vida inteira, promove é só doenças. E promove cada vez mais problemas mais tarde. Nós vemos pessoas que mal se sabem mexer a partir de uma determinada idade, e isso foi porque deixaram de fazer exercício físico, não é?... porque toda a gente vai às compras, toda a gente lava a roupa, ou passa a ferro ... mas isso não é ... exercício físico. Eu vejo pessoas que a partir de uma certa idade mal mexem as articulações, e é só problemas atrás de problemas, não sabem respirar, e é uma coisa essencial do exercício físico é aprender a respirar. Quando a gente respira bem, vive melhor, portanto e acho que isso ... e são coisas que agente têm de transmitir às crianças e transmitir ao longo da vida. Porque nós temos no estrangeiro, pessoas que têm muito mais esse hábito de ir passear ao ar livre não é, portanto nós estamos aqui a falar que a escola deve promover as caminhadas e não sei quê ... os países mais frios ... as pessoas passam a vida na rua, não é ?! E tem muito gosto pela natureza e contato com a natureza...portanto eu acho que isso ... é essencial passar isso... E a escola acaba por ensinar... é como o Luso: disse tu também aprendes ... e o colega disse .. tu aprendes também a ver, a educação visual ensina-te a ver com outros olhos, não é ?! e a educação musical e isso, tudo, portanto...não existe, não é possível criar um ser humano, se ele não estiver preparado em todos os ... a ser abrangido por estas partes todas. E a escola tem de fazer isto. A escola na realidade não promove, promove teoricamente, tu tens qualquer professor, na teoria tenta promover isso, mas depois na prática não ... por exemplo o colega estava a falar nos intervalos, nós temos na nossa escola por acaso, o gabinete de ação social, eles agora procuram, nos intervalos, não é sempre, mas de vez em quando, fazer aqueles joguinhos ...

KIKA: – têm o diablo ... têm ...

Pires: – o pião ...

Jacinta – pois



KIKA: – ... têm jogo do melão, têm cordas ... tem andas ... é giríssimo.

Jacinta – o problema da escola é gerir, não é ?! é querer controlar...não dás a bola ao menino, porque o menino pode bater com a bola na cabeça de alguém ou pode partir o vidro, ou não sei quê...mas no intervalo, lá está ... o que eles estão a tentar é fazer, mas controlado, que é para não haver aqueles disparates não é ? que sozinhos se calhar faziam...

KIKA: – e o pátio está cheio de miúdos ...

Jacinta - e o pátio está cheio de miúdos ...

KIKA: – até é pena não haver mais, não haver sempre regular, mas elas também não conseguem não é ...

Jacinta - ...pois é difícil, são coisas muito complicadas não é fácil ...antigamente as meninas passavam o tempo todo a saltar o elástico ... e agora tu não vês... e isso não vai partir vidro nenhum...

Luso: – os nossos miúdos não têm intervalos ... os nossos miúdos não têm intervalos ...eles têm um intervalo grande para irem à casa de banho, comerem, e fazerem uma ou outra coisa, têm outra vez o intervalo de dez minutos ... para a fila! E quando se não é no bar é na casa de banho ... e depois onde está o resto dos intervalos ? não tem ...

KIKA: - .. é ..!

Pires: – até porque se formou uma coisa quando se formou os blocos, agora até penso que isso até já está melhor, que é os horários, eu psicologicamente, eu nunca entendi o horário...umas vezes entrava às 8.10... outras vezes entrava não sei quê ... nunca havia aquela regularidade dos toques, agora isso melhorou, mas quando se formaram os blocos, aquilo era um castigo, até para o próprio professor, ah eu tinha de andar sempre de horário na mão ... e pera aí quando é que vou entrar ?... ahh porque a escola tem de estabelecer espaços ... espaços físicos, onde os miúdos possam estar e também gerir o seu próprio tempo, mas também têm de criar o seu espaço psicológico, quer para as crianças, quer para os próprios, professores também... e pronto isso que eu acho.

FITA: – eu tava-me a lembrar que, por acaso que vocês têm tado todos a dizer, é engraçado que os pais quando vão com as criancinhas para a creche, ou para a primeira, para o primeiro ciclo, tem muita preocupação, uma grande percentagem, verificar se os espaços livre têm escorrega, aquelas coisas todas ... túneis, fazem um monte de coisas, e também nos tempos livres, ao fim de semana, levam-nos a imensas coisas dessas. Entram numa escola do segundo ciclo “póhhh”... acabou! Não há nada! Eu também não tinha nada, estava no externato, mas antes de entrar, no primeiro ciclo o baloiço, era a maior liberdade que me podiam dar, fazia aquilo que era impossível fazer, e todas aquelas atividades dos parques infantis, chego a um externato, em que a liberdade maior era um pátio, deste tamanho (referia-se à sala de entrevista), onde fazíamos aqueles jogos de elástico, pronto aquelas rodinhas, aquelas trapalhadas, chego aqui ... pxiiuu ... desapareceu tudo. Portanto, ficamos só com as aulas de educação física, e assim continuou no secundário. Eu noto isso, mas eu também já fiz esse reparo, eh hh ... que os intervalos são ... são tristes. Os intervalos são tristes, são tristes ou porquê eles ou andam aí às voltas ... e de vez em quando vão à casa de banho, lá com alguém... e eles não tem pronto, aqueles quinze minutos aqui, quinze minutos acolá... às vezes não são bem geridos, mas também eles não tem um espaço simpático para estar a ler, porque não tem os tais guarda sois, que poderiam ter, os bancos estão todos mal posicionados, há falta de bancos, e há falta das tais atividades, talvez os mais pequenotes, talvez ache ainda mais piada, a isso, porque não o escorrega, porque não os túneis, porque não umas coisas assim mais radicais, até porque não uma parede radical, para fazer coisas assim dessas. Há uns anos atrás, para aí há mais de 10, eu tive uma atividade, no tempo onde havia área de projeto, ou área da não sei das quantas ... eu tive uma atividade relacionada com os direitos da criança, aqui na escola, e tinha uma turma fantástica do 9º ano, e a atividade era ir com os pequenos, então o que é que nós, eles faziam...faziam, saiam das aulas e desatavam a correr para ir entreter os dos segundo ciclo a fazer outra vez os jogos tradicionais. Era o saltar à corda, os elásticos, aquelas .... as macacas, aquelas trapalhadas todas, ah ah revitalizamos isso ... mas foi só durante um período, aquele ano...

KIKA: – pois o problema é esse...

FITA: – os mais pequeninos ficaram felizes, e os mais velhos, felizes por tar a ajudar os outros. Mas pronto aquilo estava integrado, lá naquelas coisa dos direitos da criança ... mas

pronto eu noto isso, eu noto que, os mais velhos ficam sentados menhó, menhó, menhó, menhó, menhó (gesto de mexer no telemóvel) isto fica ginasticado?(apontando para os dedos)Fica! menhó, menhó, menhó, menhó, menhó ... andar às voltas, ou vão para casa de banho em conversas, ou ...

Haviam realmente enfim de dinamizar, mais aqueles corpos. E sobre dinamizar aqueles corpos, já agora, eu por acaso sentia-me, confortável, se fosse voltasse outra vez aqui à às escolas, em ter a manhã teórica, e depois do almoço tudo, o que era (em voz mais baixa) educação musical, educação física ... Haaaaaaa... (demonstração de agradabilidade )

KIKA: – sem dúvida, sem dúvida...

FITA: – e valia realmente... e às tantas, evitava realmente termos na mais atividades, mais atividades, para que os pais não tenham que depois de ir levá-los à ... ao não sei quê da natação cochinchina, o karaté não sei quê o judo, não sei do que mais. Se isso tivesse nas escolas, como às vezes nós vemos nalguns filmes, em que as escolas são assim, AH (gesto de gostar) super giras, ahh... eu acho que isso, era, era a felicidade de uma escola. E não ser aqueles meninos formatados dentro de uma sala ...

KIKA: – sem dúvida ...

Lúcia: – pois é eu concordo plenamente com o que a colega mencionou, até porque pronto, em termos da carga horária, portanto, de manhã para as disciplinas que exige mais estudo, mais atenção mais concentração, e depois à tarde em que poderíamos explorar a parte das artes, da ... a parte artística pronto. E lá está integrada também a educação física, e também esse pormenor devia ter acesso também aos professores. Ou seja, não é só os professores a toda a comunidade educativa...

KIKA: – Escolar, educativa também não ... risos

Jacinta - ... Escolar, pronto, escolar sim, envolvendo funcionários e professores, portanto todos, toda essa equipa. Isso seria benéfico para nós, ahh agora ... isso seria impossível. Mas por exemplo, eu já estive, eu já estive aqui nesta escola, já trabalhei aqui há alguns anos atrás nesta escola, e realmente ouvia-se, por que nós os guardas sois, e porque realmente isso no

meu tempo, e aqui havia até aqui uma ... uma explanada muito tosca ... ahhh ... e havia, e quando hoje entrei, e eu mencionei às minhas colegas, eu entrava aqui e em cada recanto havia um chapéu de sol... e os miúdos realmente, permaneciam ali, alguns a fazerem determinadas atividades, ou brincadeiras, outros a estudarem, foi isso que vocês mencionaram e que os colegas, não sei... pronto, mas recordo-me plenamente disso, agora em relação aos espaços verdes, acho que até mencionei, que notei ... porque as árvores também cresceram etc...mas pensei que houvesse mais espaços verdes có que ... porque no passado, eu ...ah... ah.. eram poucos os espaços verdes... no meu tempo que aqui frequentei. Frequentei como professora. Pronto, estive aqui na escola ... ah mas por exemplo em relação à nossa, nós temos muito mais espaços verdes, mas ah ... não são apelativos para os nossos alunos ...

KIKA: – não estão cuidados

Jacinta – Exatamente, porque há lá locais espetaculares! Até são ... por exemplo nesta altura, com a temperatura a aumentar até tornasse apetecível para eles, podemos até aumentar... por exemplo eu levava uma mantinha e pensando no meu passado como estudante, eu montava ali o meu estaminé, ia lá para baixo dos pinheiros, eucaliptos, que nós temos uma zona ... ahh ... montava ali ... mas os nossos alunos, mas pere aí colega ... (à tentativa de outro colega falar) mas os nossos alunos, também não têm estes hábitos. Porque? Porque se calhar também nós somos os culpados, porque também não incutimos nos nossos alunos. Portanto há aqueles espaços, mesmo não sendo os mais apropriados, podemos também explorá-los... se calhar não estão ... e alguns reagem: ah mas não estão, não estão em bom estado, etc, etc, mas mesmo assim nós poderíamos usá-los. E ... e nós como adultos também não usamos. Portanto, também devemos dar o exemplo, e acho que também passa por aí, pronto.

MODERADORA: – só para reforçar o que ...

Lúcia: – e todos nós, independentemente de ser a educação física, porque nessa área até envolve os campos, portanto está mais direcionado para os colegas de educação física, mas acho que cabe a todos nós, incutir bons hábitos, saudáveis aos nossos alunos.

MODERADORA: – o papel da escola também por nós, corpo docente, transmissores de hábitos e isso não acontece no teu ponto de vista.

Lúcia: – acho que sim, mas acho que não acontece, não muito. Não ... acontece mas não é assim tão visível. Devia ser mais visível e devíamos fazer um esforço todos nós, nesse sentido...

MODERADORA: – E achas que é fundamental o facto de termos uma postura de exemplo, para alterar práticas?

Lúcia: – Eu acho que sim ...

Pires: - ... eu queria pegar nesse aspeto, eu tenho uma experiencia muito interessante. Eu há três ou quatro anos fiz o meu mestrado, e como tava a trabalhar e sou professor aqui na escola, escolhi uma turma de oitavo ano para trabalhar, e uma das coisas ... era fazer trabalho de grupo na música é fundamental, trabalho de grupo, não há condições em sala de aula para fazer trabalho de grupo, ainda mais com instrumentos, quer dizer cada grupo está a tocar a fazer experiencias musicais ... aquilo é uma cacofonia, quer dizer, não aguento 15 minutos ouvir, os instrumentos todos a tocar... e então vi-me obrigado a fazer uma coisa, que já tinha experimentado a fazer nos primeiros anos, mas depois fui chamado à atenção porque não podia, porque não basta só, nós querermos, às vezes é preciso algumas condições, isso é a mesma coisa que dizer ah música faz-se com pauzinhos e se tivermos vontade, não é bem assim... até um determinado nível, isso é aceitável, mas depois se queremos que os miúdos desenvolvam competências a nível superior, temos de ter condições! Ninguém consegue tocar uma guitarra se passa a vida toda a tocar num instrumento a fingir que é guitarra, por muito que treine. Bom, posto isso, eu tive essa experiencia, e levava os miúdos frente à minha sala de aula, portanto, tentando não, por vezes tinha sorte não havia aula ao lado, então podia criar mais espaço, levava os instrumentos, punha os miúdos ... foi uma experiencia incrível... porque eles podiam... como estavam separados, no espaço, eles podiam trabalhar em grupo, eles fizeram trabalhos de composição, eu gravei as composições, fiz trabalhos como pensava que só ... nas aulas de mestrado ah isso não se consegue, porquê? Porque eu estava formatado à minha falta de condições. Quando eu consegui ainda com as poucas condições fazer esse trabalho, eu depois tive resultados espetaculares como os alunos que me surpreenderem a mim próprio enquanto professor. Pronto, portanto isto para dizer o quê? Ainda hoje ficou-me esse... esse... essa... ficou-me na memória, e então às vezes dou por mim, quando os dias estão

bons, estou a por os miúdos cá fora, porque eu acho que há aulas, tal como existe educação física existem outras disciplinas, como E.V. que podem ser dadas ao ar livre, e nós temos um clima excepcional, e nós temos os miúdos ali enfiados na sala de aula numa primavera. Portanto, muitas vezes os miúdos que já passaram por essa experiencia, porque eu no início do ano como faço atividades de ... de... composição livre, com os miúdos, dá para, quando os dias estão bons dá para fazer, mas estou dependente dos dias e estou dependente de outra coisa, é que os miúdos sentam-se no chão, tenho de formar grupinhos, formam grupo aí no chão e não dá jeito estar ali, ao fim de 15 minutos, no chão, de joelhos e os miúdos começam a ficar de facto incomodados, para além disso também já tive situações de pais a queixarem-se que os miúdos não têm de estar sentados no chão, portanto ... é todo um problema, e isto para dizer o quê, às vezes não basta a nossa vontade, tem que haver também algumas condições. Porque há outra coisa que também não nos podemos esquecer, porque quando se diz por exemplo quando se diz, ah o miúdo não pode jogar à bola, porque parte o vidro, ah mas nós não podemos impedir uma criança de jogar à bola, isso é a mesma coisa que eu impedir o meu filho de ir para o parque porque se suja, isso não faz sentido nenhum, eu tenho de que deixar o meu filho sujar-se. E de correr o risco de cair e partir a cabeça ... azar...agora não vou, como medo disso, que é o que acontece com alguns pais, privar o meu filho de fazer atividades que fazem parte do desenvolvimento dele. E é isso que acontece na escola, porque repara, o que é que andamos a fazer com os miúdos, não faz isto porque acontece aquilo, não faz aqueloutro, porque acontece não sei o quê, e os miúdos estão aqui enclausurados, por exemplo tu dizias de manhã é uma tristeza, mas à tarde é um ... é um quase um explodir de violência, eu não sei o que é que se passou, este ano à tarde, os miúdos corriam desalmados ...

FITA: – sim, sim ...

Pires: – mas por acaso foi curioso, foi quando não estava aí o sr. Luso:, não estava aí o vigilante, os miúdos corriam, eles partiam ... eles iam contra as janelas, a Dona Odete, eu falo daquele espaço, porque costumo lá estar atrás ... era uma coisa de loucos a Dona Odete, ó professor eu não sei o que é que hei de fazer, isto nunca teve assim... mas eu penso que teve a haver com isto ... esta falta de ... e foi ... e foi ...repara uma coisa, eu não quero tar aqui a insistir na ... mas foi desde que os miúdos não tinham a bola, porque eles quando tinham a bola, vinham para aqui jogar não sei quê, não têm as bolas o que que lhes resta, andar aos encontrões, andar aos empurrões, não basta só termos vontade ...

FITA: – mas havia outras coisas, eles têm as mesas de ping pong ...eu via-os ali a jogar a andar à volta, não sei que raio de jogo é este, nas mesas de ping pong.

Pires: - exatamente, eles têm ali as mesas de ping pong é positivo, isso é ótimo é o que lhes resta, porque olha vais às vezes

Lúcia: – pois atividades onde gastem a energia.

Pires: – pois por exemplo não percebo porque é que a escola por exemplo não tem raquetas que possa emprestar aos alunos, as raquetas são coisas baratíssimas, não sei se não há plaform para isso, mas por exemplo eu vejo alunos às vezes,.. eles sem raquetas, porque eles precisam desse convívio, eles tão ali a jogar com a mão ...

NICK:- Ou com os livros ...

Pires: – é uma coisa engraçada, os miúdos precisam mesmo de brincar, e a escola às vezes atrás de outras coisas, esquecesse deste pormenor, é isso que eu acho.

Luso: – eu acho é que nós devíamos aproveitar esta nova reorganização, em termos de despachos escolares, porque com a diminuição da natalidade, o número de turmas em cada escola vai diminuir, e dever-se-ia aproveitar a reorganização nesse sentido, que era deixar mais espaço livre para a liberdade das nossas crianças. Ou seja, as tardes livres, pois se as turmas, as escolas vão ter os mesmos espaços, menor número de turmas, vai poder, vão poder disponibilizar, partes de dias para este tipo de atividades.

MODERADORA: – Luso: essa questão do maior número de turmas ou menor também dependerá do que for deliberado em relação ao número de alunos por turma não é ?

Pires: – pois é engraçado, porque agora cada vez há menos alunos mas eu vejo esta escola mais cheia...

Beirão: – mais cheia ...

NICK: – é ... é...

Pires: – exato, eu às vezes tinha salas livres lá em baixo, e agora nada ... parece que ... e se calhar, esta explosão dos alunos também tem a ver com isso, o excesso de...

Luso: - ... com o número de alunos ....

Pires: – número muito grande de alunos por espaço físico, mais delimitado.

Jacinta – porque há menos gente mas é noutras regiões, nestas regiões tu tens sempre muita gente, podes até ter escolas a fechar noutros locais que não tens já crianças ...

Pires: – ou se calhar ...

KIKA: – mas na nossa já diminuiu em tamanho ...

Pires: – diminui numa escola vai para a outra ...

Luso: – o problema está aí, o problema está aí

Beirão: – é a deslocação ...

Pires: – Aí há poucos alunos aqui, então junta-se àquela e fechasse esta.

Luso: – devia haver indicações para dinamizar a escola de uma outra maneira, para este tipo de atividades por exemplo.

Pires: – por tudo isto mais uma vez a Educação física assume-se

Luso: – pois é ... assume um papel importantíssimo.

Pires: – agora lembrei-me de um aspeto que agora me ocorreu, eu tenho essa coisa, os professores de educação física, eu sempre vi os professores de educação física como pessoas



muito objetivas, é essa a ideia que eu tenho, e confirmo isso quando é as reuniões de avaliação, os professores é, pão, pão, queijo, queijo, não estão ali com muitos rodeios, e sempre vi os professores de educação física como os agentes, ou melhor, os agentes e depois há quem trabalhe nos gabinetes e nós não nos apercebemos, mas pronto. Mas os professores de educação física, eram aqueles professores que na minha escola, era a xxxxxx, na xxxx eram aqueles que criavam aqueles espaços, para os alunos. Eram eles que tinham o cuidado de ir ver se os jogos ainda estavam pintados no chão...

Beirão: – ó colegas deixem-me fazer aqui o papel do, do advogado do diabo, ó colegas ... nós estamos aqui realmente, digamos que a recriminarmo-nos, uns aos outros, ou melhor, acho porque não fizemos, não criamos ... ó colegas mas alguém acima de nós, está preocupado, ou quer que nós façamos isso?

KIKA: – não!

Luso: – aí é que está o problema

Jacinta – exato

Beirão: - ... ou seja, eles querem que ... a escola a 100% com metade do ordenado, e com o dobro das horas e com trabalho ... isso é o que eles querem. E eu colegas nesse jogo, ó colegas já não entro ... mas atenção, mas vamos criar condições fundamentais e mínimas e indispensáveis para ... agora ... o colega falou aqui da ... nós neste momento, passamos a fase da massificação da educação. Acabou! Ó colegas vamos manter os mesmo espaços, vamos manter o mesmo corpo docente e vamos apostar na excelência.

Luso: – exato

Beirão: – o problema é que

Jacinta – eles fecham as escolas, tiram daqui e poe ali

Beirão: – exato

Luso: – dai a minha observação, nós .... solicitarmos dentro, de cada uma das nossas escolas os espaços para fazermos as outras atividades.

Beirão: – nós ... exatamente

Luso: ... é a oportunidade que temos agora.

Beirão: – Exatamente ... um país a sério, neste momento, pronto, não há dúvida nenhuma que a gestão, a correta gestão de recursos isso é fundamental em qualquer lado, mas nós neste momento, o nosso quadro docente reduziu para aí, 30 ou quarenta por cento, mas nós aqui no litoral, temos os mesmos alunos, portanto quer dizer com os mesmo alunos, com menos 30 ou 40%... ? não é possível. Nós .. nós ... aqueles que já estão nos últimos anos do escalão, que temos aquelas reduções é para quê? ... É para a sala de estudo, é para a sala de não sei quê, é para a sala de não sei quê, é para a sala de não sei quê...

Pires: – é para os apoios.

Beirão: – Para os apoios exatamente é que nós, nós estamos completamente manietados. E e e ... as escola, de um modo geral, a gestão da escola neste momento, a direção da escola está subordinada aos normativos, aos normativos... estão à espera que sai ... eu por exemplo no outro dia, vi o presidente do, do, do, do, conselho diretores, preocupado com a saída do CREN ... ó colegas mas um diretor que está à frente de uma escola, precisa de um decreto que saia para organizar o próprio ano letivo? Por amor de deus, quer dizer, sim este decreto vai me condicionar, o numero disto, o numero daquilo ... mas de resto ...quer dizer, acho que até fica mal, fica mal, epá eu não posso fazer nada, porque estou à espera... eles próprios põe-se numa dependência, que eu não aceito, que eu não aceito! E realmente, ó colegas nós neste momento falta-nos massa crítica, ma-ssa crí-ti-ca, nas escolas, nas reuniões com o Ministério, nas reuniões com não sei quê, falta massa crítica. E nós se calhar, só temos estes desabafos aqui, em núcleo reduzido. Porque no sítio certo, no sítio certo ... por exemplo nas reuniões do departamento, há espaço para isto? Não há ... não há... Porque são as cinco da tarde, às 6h30 já estamos todos a olhar para o relógio, não sei quê, não sei que mais e vamos despachar... e

vamos não sei quê e vamos não sei que mais, quer dizer... ó colegas, e eles querem portanto, que nós façamos as coisas à nossa custa, à nossa... nós qualquer dia realmente ...

Lúcia: - ... Não, mas nós por exemplo, agora falando aqui, nós não desistimos,

Beirão: - não ó colega, nada disso

Lúcia: – nós fazemos aqui até milagres entre aspas, não cruzamos os braços ... não cruzamos os braços ...

Beirão: – exatamente, exatamente...

Lúcia: – mas por exemplo eu olhando para o passado, e indo de encontro ao que o colega diz, eu não posso fazer mais face às circunstâncias ...

Beirão: – claro

Lúcia: - ... e eu tenho noção que já não posso fazer mais, e se eu fizer mais até saio prejudicada, desculpem-me o termo, eu até saio prejudicada, se eu fizer mais do que aquilo que devo fazer. E que já estou a fazer

Beirão: - claro!

Lúcia: – quer dizer, nós também temos que chegaram a uma altura e dizer basta ..

Beirão: – é isso colega, é isso, é isso, é isso...

MODERADORA: – Vou então fazer um balanço, do que aqui foi dito e aproveitem para corrigir algo que agora me vá falhar. Portanto falámos um bocadinho sobre as nossas experiências, evidenciaram aspetos negativos com a exibição do corpo, a utilização de material específico, a mudança roupa e como aspectos positivos evidenciaram a diversidade ao nível dos conteúdos, e qualidade do professor. O destaque negativo evidenciado por vos foi o fato de, por demonstrarem fraca competência o grupo também vou escolher menos, deixando-vos à margem, fazendo com que gostassem menos de Educação Física. Um outro

aspecto estava relacionado, com a existência da disciplina, numa seleção cinco, a maioria de vocês considera que ela deve ser transversal e existir sempre. Deve também existir com a avaliação, desde que não conte para acesso ao ensino superior. Em relação às finalidades consideram que ela deve existir por questões de saúde, para mandar um gosto e motivar para a prática da disciplina, uma função de catarse para aliviar as tensões, E também para a melhoria das aptidões físicas e aprendizagem das matérias. Escola deveria ser potenciadora da prática da prática da atividade física, não só através do aumento espaços físicos mas também temporais, e utilizar algumas outras estratégias para dinamizar outro tipo de atividades.

Pires: – e já nem falo sobre isso mas também na possibilidade que os alunos tenham de por iniciativa própria, de poderem agarrar numa bola e ir jogar para os campos. Eu lembro-me que na escola onde andei, nós fazíamos isso, íamos praticar mesmo não sabendo que estávamos a praticar porque encarávamos como uma brincadeira, Como um jogo, mas estávamos lá porquê? Porque havia as tais condições.

MODERADORA: – E depois falamos aqui do exemplo dos professores, serem ser eles próprios através das suas ações potenciarem ou aumentarem a prática de atividade física.

KIKA: – ... deixa-me só dizer aqui uma coisa, agora relacionado com aquilo que ela falou, sabes que influencia muito facto do professor fazer ou não ... Eu lembro tão bem que gostava dos professores que jogavam connosco e que faziam o exercício connosco. Aqueles professores que dão indicações, ficam parados eu nunca gostei desses professores, eu curioso eu sempre tive empatia com aqueles que faziam, atualmente eu acho que há muitos que não fazem. Há muitos que delas indicações vão para lá, vão para ali, mas não fazem o esquema. E depois ao professor que faz o esquema e tu ficas todo contente e achas aquele professor muita porreiro. Porque ele fez, aquele que está só a indicar olá, eu nunca tive empatia com esses professores, sabes ? desde muito nova. Nunca gostei desses ...

Acho tão importante ...

FITA: - ... Pois aqui também realmente os professores não faziam! Aqui no segundo ciclo a professora já tinha, ah não digo uma idade muito avançada, mas pronto, já era assim uma senhora que eu via assim com os seus 50 e tal 60 anos e não fazia. Não dava as cambalhotas

não fazia os pinos ... Não corria, não ficava lá empoleirada em cima, também não fazia ... ah e também no liceu ele também não ele fazia nada. Ele indica a dizia as regras não sei quê, mas ele não fazia nada, e lá uma vez ou outra lá batia uma bola e tal mas não fazia. Já na ginástica rítmica portanto fora, a professora também não fazia muito, mas fazia algumas coisas, exemplificava os movimentos. Isso faz importância... é porque nós ficamos a ver onde nós temos de chegar. Onde nós temos que atingir... isso é ... pelo menos eu gostava, eu simpatizava com isso... e se por exemplo se os alunos nos intervalos virem o professor a fazer ping pong, ali tac... tac na mesa ... acham piada e dizem olha o professor também faz, ou qualquer outra atividade. Não é que me vá pendurar numa parede daquelas toda radical, mas umas bolas ali nas mesas de ping pong até era capaz de fazer se não tivesse tantos miúdos competir comigo ...

KIKA:- olha nós temos uma escola aberta, agora durante 15 dias, a escola está aberta pela equipa da Ação Social, e tem atividades todas as tardes durante 15 dias com, com ... coisas artísticas, Educação Física, com Teatro, com várias atividades durante 15 dias. Uma das coisas que eu já notei várias vezes, quando não tou com estes saltos e às vezes até com estes saltos... as miúdas às vezes estão a saltar à corda, Eu digo ó pá dá lá aí à corda, que eu vou saltar contigo. Olham para mim como se eu fosse fan-tás-ti-ca, E portanto as alunas que nem conhecem a anos acham que ele de repente... só porque saltei a corda. E tu acreditas que eu todos os anos que vejo uma corda, vou saltar à corda só para as miúdas me acharem fantástica... sorrisos. Eu acho máximo, naquele momento elas olharem para mim ... Uau a professora sabe saltar corda! Sabes é tão simples quanto isto ... e todos os anos, garanto-te que assim que tiver uma corda vou lá e salto, exaustão muita giro, de repente eu pareço uma pessoa normal... sorrisos ... não pareço aquela professora que está sempre ali quieta na sala de aula, sorrisos ... não é ? ...

Jacinta – Eu também acho muito importante a questão de transmitir aos miúdos, não é só a questão de ganhar o jogo, à bocado os colegas falaram nisso, porque uma pessoa não aprende ... não se motiva se não tiver o objetivo final do ganhar. Eu não vou muito por aí ... aliás, eu não vou mesmo nada por aí, eu só trabalho em termos individuais, a mim não me preocupa nada se eu ganhei o jogo ou se eu não ganhei, e acho que isso é a única coisa importante transmitir às pessoas, é que isso não tem importância nenhuma. Aquele prazer de ter jogado ... e ... a... de ter superado as suas próprias dificuldades, mesmo quando já não são dificuldades a

gente consegue ir mais além... E acho que isso é que é essencial transmitir aos miúdos, na vida, no geral e na educação física ter esse cuidado. Porque eu atualmente aquilo que faço, em termos de físico, é um bocado individual vá lá, mas não é individual porque estou em casa, mas o objetivo pessoa ultrapassar as suas dificuldades mas só, não estou a competir com ninguém, e acho que isso, feito com que eu conheça melhor o meu corpo, e que perceba que eu vou sempre conseguir ir mais além. Não interessa se eu já consegui ou não consegui e se o outro vá mais além, e eu ainda não consegui, E o outro já conseguiu... e acho que isso vai ... se a gente conseguir transmitir isto aos miúdos eles não ficam com aquela inibição, eu não consigo dar cambalhota e o outro já dá ... E porque eu realmente só salto em altura só 20 cm e o outro já saltou 1 m e meio, não é ... pronto acho que passa muito por aí ... porque que essa questão da competição, eu acho que os miúdos, atualmente, ainda vêm mais o lado negativo, ao contrário daquilo que os professores ensinam. Eu tenho noção perfeita que os professores de Educação Física, nas aulas e em qualquer lado, sempre transmitir que não é o mais importante, não é ganhar. E que se se perde também tem de se saber perder. Mas a mensagem não passa... eles só veem aquilo como se eu perder, corto o pescoço a alguém, se eu não ganhar porque afinal o outro colega não era tão bom, então vou cortar o pescoço aquele colega. Acho que agrava e ultimamente é assim ...

FITA: – Eu que não gostava de trabalhar em grupo, hoje valorizo muito o trabalho em grupo. As coisas que eu acho importantes na educação física, mesmo o grupo. As equipas. Porque o trabalho individual faz com que o grupo consiga lá chegar... ou não, basta que um corra para o lado contrário, que era o que me acontecia mim, àquilo é tudo uma desgraça não é, e é muito importante ... E é outra coisa é que eles é sala de aula esquecem-se de outra coisa, basta um espirrar dali começam todos distraídos, portanto o individual perturba o grupo, e daí a importância das regras, todos cumprirmos, todos sermos orientados, para o sucesso...

Jacinta - mas eu não disse que não devia existir o grupo, eu disse ao contrário que um grupo só tem valor de existir quando souber trabalhar em grupo ...

FITA: – sim, sim

Jacinta – As crianças nem sequer sabem trabalhar em grupo ....

FITA: – não, não até parece que tem uma má relação, às vezes ...

Jacinta – elas nem tem noção de equipa. Elas não sabem ... por exemplo às vezes ... mesmo na questão da música, É difícilimo pô-los a trabalhar em conjunto ...

Pires: – mas isso não é só na música ... isso também me acontecia quando andava na tropa ...

Jacinta - ... é... é .. tudo. Mas isto em música para fazermos algo em conjunto é preciso muita coisa. E eles não sabem trabalhar em nada.

Pires: – exato

Jacinta - ... portanto quando eu digo que a gente tem que incutir neles, não a questão da compe... competição, não é? É a questão da competição individual... antes pelo contrário. Eu agora faço um tipo de trabalho que é ... não é realmente com equipas... mas não é porque não queira o trabalho em equipa, não é ... mas acho que é essencial. É isso, a criança desde pequenina ela tem que saber, que é importante que ela faça aquilo, não para ganhar... é porque é melhor para si. E o melhor para si vai ser melhor para a equipa.

Lúcia: – não era mesmo isso, em consonância com o que a Jacinta, disse realmente é +1 outra disciplina, onde é também necessário o trabalho de grupo. Isso vai ajudar também para outras tarefas que são realizadas noutras disciplinas também, que é fundamental este trabalho em grupo. Mas realmente concordo plenamente com essa questão da ... a competitividade, não deve ser e penso até no ensino básico, acho que não deveria ser incutido nesta disciplina de Educação Física, portanto, eles também tem que saber que realizam uma atividade portanto, que tem que também saber perder. E isso é também fundamental ... O saber perder. Não só na disciplina de educação física mas também o saber aceitar outras situações, noutras disciplinas. Pronto lá está, lá está a educação física que também trabalha, em função das outras disciplinas, ou nós para disciplina de educação física, as outras disciplinas, as quais podem trabalhar em conjunto.

### Sessão 3

#### Grupo focal “+”

Vamos dar início a nossa sessão, ...

MODERADORA: Lembram-se da vossa escola do segundo ciclo do terceiro ciclo, essas memórias estão associadas a experiências na Educação Física positivas, negativas. Se são positivas dizem respeito a quê e são negativas dizem respeito a quê. Vou dar uma ajuda, professor, conteúdos, materiais, vestir e despir, balneários, colegas o que entenderem. Qual é a vossa opinião ... Zélia:

Zélia: – eu... eu... estava a fazer esse percurso para trás, que não é muito grande, ah... mas eu lembro-me que as aulas eram muito divertidas, as aulas de educação física eram sobretudo divertidas. Não tenho grande noção de darmos muitos conteúdos, grandes conteúdos ou coisas assim programadas como há agora, ó como vejo agora mas eram muito divertidas. Era uma altura então estávamos dentro da sala de aula, em que podíamos correr e saltar, e falar mais alto, Eeeee pronto estávamos numa escola pequenina, no quinto tava numa escola pequena, só comecei a ter educação física, no segundo ciclo, uma escola muito pequenina num externato, e... e era realmente muito divertido, ter muitas almofadas, para saltar em cima, no pavilhão, era a única coisa que havia era umas almofadas e um espaldar, umas almofadas ou uns colchões, e que era giro nós saltarmos lá em cima, é a única coisa que eu tenho memória.

MODERADORA: Obrigada Zélia:, Graça ...

Beatriz - Eu não, gostei nada de Educação Física. A educação Física era no liceu, agora já não é, era uma sala enorme, um pavilhão enorme, mas aquilo era ,tudo sempre jogar com uma bola, eu não achava piada andar a correr para aquecer, ah E então não era divertido, E Eu inventava sempre, quando não tinha, inventava uma dor de barriga, (sorrisos), E ficava sentada a ver os outros, levar em com as boladas, eu ficava sempre ih ih ih, (sorrisos), quietinha no meu canto, de modo que, E depois a professora também era assim meia (pausa), parecia que estava sempre cansada, isso não me entusiasmava, depois, no tempo em que eu fiz magistério primário, tive um professor, ai sim, ele era muito animado, .... eee ... Era



bastante exigente, sentia-me assim um bocado, retraída porque não tinha o desenvolvimento que os outros meus colegas tinham, porque eu passei o liceu com dores de barriga, e não fazia sorrisos, E... de modo que.... Mas gostei... Era mais pela atitude dele, nós sempre que era possível, nós fazíamos lá fora, sempre coisas diferentes, e gostei muito. Era xxx, não esqueço do nome, O Da professora do secundário, nem me lembro só, lembro-me da figura dela, tava sempre cansada ... Então ... (imitava a professora) ... portanto, quando eu entrava lá, eu também já ficava cansada ... era assim... ahhh ... depois mais tarde... é que desenvolvi o gosto por outras coisas, mas fui eu mesmo que encontrei, o que eu gostava de fazer ... ahhh ... caminhadas , e adoro fazer e faço sempre, até hoje, ahh equitação ... hipismo ... não ... hesitação ... sim andar a cavalo, agora é que tenho problemas de coluna, daqueles saltinhos todos, e já não são muito adequados para mim, basicamente é isso, a natação não posso, deixei de poder, que eu adoro natação, pelo menos ao menos a nível físico, por causa do rodar os braços, mas eu era muito boa ...

MODERADORA: sorrisos ... e a Emanuela ?

Bom Sucesso - Eu tenho duas experiências, segundo ciclo não havia pavilhão, era tudo cá fora, não era muito agradável, e então tudo cá fora era correr, correr, correr, correr, que era aquilo que eu menos gostava... pronto. Terceiro ciclo espetacular, tínhamos pavilhão, começávamos sempre por aquilo que eu não gostava, que as corridas, porque eu estudei Tomar e era um frio de rachar, depois é que aquecíamos obviamente, mas aquilo custava, para mim custava-me imenso, e ainda hoje mais correr ... gosto imenso caminhar ... mas correr ... pausa não sou assim muito .... ahhhh... Mas dentro do pavilhão ... cinco estrelas, tínhamos muita coisa, fazíamos ... ahhh ... tínhamos trampolim... Tínhamos tudo... Falta de material.... ahhh .... tava muito bem equipado, fazíamos muitas atividades, vários desportos, muita coisa. E o que gostava mais era os trampolins ... ahhh ... e mas tenho muitas boas recordações... Muito divertimento, tal como a

Zélia: muito divertimento, havia ... lembro-me... de duas ou três colegas que também estavam sempre com o período, (sorrisos), E que todas elas estavam com período, para não fazer educação física, mas de resto toda a gente ... gostava, rapazes, raparigas, gostávamos todos muito.

Zélia: - ... por acaso esqueci-me de referir uma coisa, porque nós só fazemos saltos nos colchões e isso, porque na altura gostava estudar... como te disse estava a estudar num externato, e tínhamos ... a nossa professora tinha tido um bebé, e o Bebé vinha com ela, durante aquelas horas, ela com certeza não tinha licença de maternidade, e o bebé tava lá, nós temos que saltar e fazer as tropelias todas em cima dos colchões, não podíamos fazer barulho, porque senão o bebé chorava, ... e pronto aquilo era assim ... sorrisos

Bom Sucesso - Eu só queria contar +1 coisa, o nosso professor de... de Educação Física... nós habitualmente... ou porque lá em casa, e ainda hoje eu tenho essa tendência de dizer, vamos para ... tenho ginástica hoje, e aquele professor... lembro da batalha dele, cada vez que nós dizíamos vamos para a ginástica, ou tínhamos ginástica... Tínhamos que encher, porque eu não permitia, que disséssemos ginástica, tinha... já era... já havia uma luta... que era educação física e não ginástica, isso eu lembro perfeitamente ... de encher algumas vezes, porque eu também dizia, vamos para a ginástica (risos).

MODERADORA: – Black Mountain tu hoje és o rei aqui neste painel ... sorrisos

Black Mountain: – Falta-me o Rei ... ah uhm .. bem eu Antes de mais, ahh ... de facto nunca tive educação física, Eu tive ginástica, era assim mesmo, não havia o contrário, a palavra nem existia, eu ia para a ginástica e então primeiro lugar, eu fiz, portanto, o ensino particular ... Só com ... só ... só masculino não é, portanto mudo logo a diferença, ahh e ahh ... uhmm ... só de haver ... envolventes ... Penso que ninguém tinha... penso que ninguém tenha problemas de ir para a Educação Física. Educação Física só tinha duas componentes... uma primeira que era de aquecimento, E como era ginástica, e era ginástica dura e pura, e portanto depois de tares aquecido, vais jogar futebol, E quem não gosta de futebol joga voleibol, porque já havia, esse varian ... essa variante, já havia essa opção, eu gostava das duas, e ia-se dividindo... a e ... ahhh portanto repetidamente ... portanto era portanto o esquema e portanto muitas vezes o que havia a intenção era de abreviar a primeira parte, para fazer a segunda, mas havia mais ou menos o rigor na distribuição, e ela funcionava, portanto corretamente... sem e .. e sem sobressaltos e por aquilo que efetivamente recordei, não havia, nem havia alguém que se encostasse ou alguém que se marginalizar-se, porque haveria, portanto atividades onde faziam ... opá às vezes... a Primeira parte era dura, inclusivamente... ahhh ... portanto havia... nalguns casos... nalguns dos anos, passava por uma ação muito triste,

nomeadamente os jovens professores regressados da Guerra Colonial, ah! portanto acabavam por enfiar dureza, portanto, na...na ação. Mas mesmo assim, aquilo ... aliás acho... eu recordo que constituía um desafio acrescido, portanto, quanto mais difícil, mais motivante portanto se tornava ... ahhh

Bom Sucesso - ... outros tempos ...

Black Mountain: – pois é ... havia ... havia ... nalguns casos eu ... portanto não é eu, não é da minha experiência, havia ahhhh ... uma conotação com a educação da mocidade portuguesa ahhh ... mas não tenho essa experiência efetivamente. É mais conhecimento lateral, portanto com ... com essa conotação, portanto não, sem qualquer carga ... portanto efetivamente ahhh Ideológica, dentro disso, e de facto era uma atividade diferente de saída sala de aula, só uma nota curiosa, não ... neste, nesta experiência não havia, não havia, comodidades, não havia balneários, ah não havia portanto... salas adequadas, e às vezes ginástica era feita, geralmente no final amanhã, que era exatamente por causa de evitar as geadas de inverno, porque era ao ar livre, sempre.

MODERADORA: – Tin Tin:: ....

Tin Tin:: - pois em termos de condições, para pegar agora no final da conversa do colega, em termos de condições materiais... ah... nós temos tudo ahhh efetivamente, ahhh eu não fiz a minha escolaridade cá em Portugal, fiz em França, tínhamos ginásio, tínhamos todo material que era necessário, tínhamos inclusive aulas de natação, porque havia uma piscina ali muito perto, eu acho, não tenho certeza, mas acho deve ter sido no segundo ciclo, que nós iniciamos as aulas natação, portanto íamos todos com o professor para a piscina, que era ali ao pé da escola mesmo ... Mas eu não tenho muito boas recordações das aulas de educação física, porque nunca gostei ... pausa

MODERADORA: - Porquê, porque ?

Tin Tin:: – ahhh a minha primeira experiência, por exemplo em relação à natação foi péssima, foi super negativa, porque eu tinha medo, não queria ahhh ... não queria ir pra água, e o professor empurrou-me lá para dentro. E a partir daí ... fiquei durante algum tempo (sorrisos) aqui com um traumatismo. E em Relação à ... às outras atividades de Educação Física, como

por exemplo ahh.. sei lá ... trampolins, ginástica mesmo, ahh... subir à corda, e coisas do género, eu não consegui fazer ... tinha medo, em relação a alguns tinha medo, e em relação a outros não era capaz, eu lembro-me há bocadinho estava a falar isso com Emanuela, lembro-me de rasgar os ... os, rasgar as sapatilhas, a borracha das sapatilhas ... ficava ... ficava toda estragada, na tentativa de subir a corda, fazia tantas força, tanta força, com... com os pés, na corda, que aquilo, ficava todo estragado, e não conseguia subir ...

MODERADORA: – ... e jogos desportivos coletivos,

Tin Tin:: – E portanto era uma frustrada (sorrisos). A única disciplina que alguma vez tive negativa foi educação física.

MODERADORA: - ... Leonor: ...

Leonor: - Eu em relação às condições lembro-me que eram, poucas nenhuma, por exemplo o tomar banho agora, ter acesso ao duche, depois da aula, de estarem tarem suados, nós nunca ... nunca tivemos, em relação às sapatilhas iam no meio dos livros, na mochila, púnhamos os sapatos todos um cantinho, ah ... na altura do inverno e era com o fato de treino que íamos vestidos para a escola, que fazíamos a prática da educação física. Lembro perfeitamente do aquecimento que era sempre a correr, sempre, sempre, sempre a correr, nunca mais terminava e depois a parte prática, da Educação Física com as modalidades, seria quê? meia hora no máximo da... da aula. Eu detestava correr, e acho que ainda hoje detesto correr, porque lembro-me sempre daqueles malditos aquecimentos. Ah ... Em relação ao desporto gosto particularmente.... E a parte que mais me fascinava na escola era a turma de desporto, que eu às vezes ia para a janela do... do ginásio vê-los... Vê-los jogar, e pronto e lembro-me perfeitamente que o meu namorado tava sempre na turma desporto, e eu ia para lá e pronto ...

Zélia: – era onde estava a turma mais esbelta com certeza ...

Leonor: - exatamente

Bom Sucesso – fisicamente mais bem preparada ...

Sorrisos gerais

MODERADORA: – LUZ ... LUZ

LUZ:— por incrível que pareça ... ah ah ah ah ... o único professor de educação física que eu me lembre, de toda a minha escolaridade foi a professora do quinto ano, de Educação Física. Eu andei numa escola, aqui do conselho da Amadora lembro do nome dela, parece que estou a visualiza-la, nunca, nunca me esqueci dela, porquê? ... Porque o meu quinto ano foi uma experiência ao nível da educação física um bocado traumatizante, foi... foi meu primeiro contato com Educação Física, não é, pronto, e então aquilo também foi um bocado em choque, portanto foi ali um bocadinho como a Tin Tin::, eh eh tive negativa a educação Física, já não me lembro se.. se foi... No final do ano lectivo, mas eu sei que ao longo do ano, algum período eu tive negativa educação física, porque eu tinha pavor de fazer alguns exercícios, nomeadamente ginástica. Lembro-me uma coisa que me aterrorizava que era ter que caminhar sob aquela barra, onde os ginastas fazem aquelas cambalhotas todas, não è, e nós só tínhamos de caminhar com ela, e eu, eu ficava em pânico, para fazer isso, também detestava, ter de fazer o pino e encostar os pés ao espaldar, era horrível ia sempre com dores de barriga e nervosa para as aulas de educação física, isto no quinto ano pronto portanto tive então uma má experiência, depois aos poucos, e e ... a escola ainda hoje tem pavilhão pronto, tinha boas condições, tinha todos equipamentos, mas pronto lembro-me que era da ginástica que detestava. Depois aos poucos fui-me habituada a disciplina, ah e fui gostando, depois no terceiro ciclo, mudei pra uma escola onde não tinha pavilhão, ... ahh não tinha nada, tinha só um espaço coberto, exterior, onde nós fazíamos todos os exercícios, aí já não usávamos os equipamentos nada disso, era mais a base de jogos desportivos coletivos, o que eu adorava. Tantos que depois a nível de... de do nono ano, vá, era das melhores alunas em educação Física, adorava o futebol, andebol, o basquetebol, ... Foi o gosto progressivo ... ah ahh ...

MODERADORA: ... Nomeadamente, as colegas, sem contar agora com o Black Mountain::, para vocês, os desportos coletivos, de alguma forma, eram uma matéria, em que sentiam mais ou menos à vontade?

Zélia: — ... não, os desportos coletivos comigo, já foi mais para terceiro ciclo, e depois a partir daí ... nós escolhíamos!! Basicamente eras-nos dado... fazíamos ali também as tais corridas, de aquecimento, e depois escolhíamos, olha quem tu queres? Olha gosto mais de basquete, então pronto então vais para o basquete, mais eu sei que, e portanto, era assim, não havia ali uma estrutura, e às vezes chateávamos com alguma colega do basquete e íamos para o andebol, ou isso. Eu fui até federada no andebol, sem perceber nada no andebol, ahh ...mas porque faltava um elemento, portanto, fui obrigada a ir para um... a ir para o andebol e tinha

pavor da bola de andebol, e depois como eu não jogava nada, ... não jogava nada... Puseram-me na baliza

Risos gerais -

Zélia: – encolhia-me toda, era horrível e ... via a bola de perto, eu já não sabia ...

MODERADORA: – essas experiências condicionaram vosso estilo de vida agora? Ou potenciaram, ou facto de terem boas experiências, ou más experiências, são mais ou menos ativos, ou não teve nada a ver ?

Zélia: - não vejo assim nenhuma relação direta ...

Tin Tin:: – também acho que não ...

Zélia: – não tive nenhuma experiência particularmente boa ou particularmente má, com passado a esse nível, e também não gosto muito, de praticar desporto, pratico, gosto de caminhar, gosto divertir também com um grupo nananan ... mas não sou obviamente uma fã de Educação Física, mas faço, obrigo-me ...

Leonor: – eu só não corro, mas de resto faço ...

LUZ:– teve influência teve

Leonor: - eu não

LUZ:- só que lá está depois também comecei a adquirir gosto, então pelos desportos colectivos, depois comecei muito a ir o futebol do meu pai, ahh comecei gostar muito de futebol, ahhh ainda hoje, o meu filho joga futsal, e há sempre durante o ano, jogos entre mães e pais e eu gosto sempre participar ou seja, acho que nunca cortei a sério com os jogos desportivos, também temos, uma casa temos lá em cima Viseu, temos, umas balizas e umas tabelas de basquete, e sempre que posso, também fazemos jogos, primos e filhos e irmãos, pronto, acho que que, a partir dessa altura ficou sempre bichinho, e também nunca perdi o contato com os jogos desportivos coletivos.

MODERADORA:– mas de resto, não teve influencia, as vossas experiências não tiveram influência no vosso estilo de vida atual.

Leonor: – se estás a falar a nível de escola, acho que não, agora no desporto, por exemplo, eu praticava patinagem artística fora, fora da escola, E sempre praticarem algum desporto, ahh desde pequena fui sempre fazendo, extra escola, pronto e se calhar aí, teve mais influência que é própria escola em si ...

MODERADORA: – Black Mountain: ...

Black Mountain: – Eu... eu ... acho que não há nenhuma relação direta, e acho que em primeiro lugar tem que definir, que eu progressivamente, fui deixando de ter tempo, para atividades como desporto e cada, fui fazendo menos desporto, ahh e ... se houvesse uma relação direta, isto não devia ter acontecido, porque de facto eu fiz toda a toda escolaridade, até ao ensino superior, em que o desporto fazia parte de todos os dias. Todos os dias. Essencialmente em jogos colectivos, predominantemente futebol, obviamente, ah e numa percentagem muito elevada, voleibol. E portanto, não era um ... eram portanto, eu julgo eram pelo menos dois jogos por dia. E portanto ahhh ... isto se tivesse impacto, teria impacto efetivamente para eu nunca abandonar... e a partir de determinado momento, é essencialmente incompatibilidade, de horário, familiar mais ... acesso aos locais próprios para ... ahh e portanto aquilo foi ahhh ... foi caindo em termos de prática.

MODERADORA:– quase todos centraram na questão das ginástica e do futebol ou vrs ... voleibol. Outras coisas que tenham feito ...

Leonor: – sim, danças tradicionais ... lançamento de peso, mas menos..

Tin Tin:: – lançamento de peso, agora que falaste, no atletismo, também me lembro

Bom Sucesso – fiz badminton ...basquete

Tin Tin:: – basquete também

Black Mountain: – eu sempre fiz ciclismo, e é a única coisa que regularmente ainda continuo a fazer, aaaa e portanto, inicialmente não se enquadrava, aliás o ciclismo, já não pertencia, como modalidade desportiva de educação de escola, efetivamente não é, e portanto, aquilo

resulta mais que ia espontaneamente com outros, com outros amigos, que utilizam a bicicleta, aaa e... portanto isso, portanto é aquilo que ainda hoje faço com regularidade.

MODERADORA:– Beatriz –ias dizer qualquer coisa não era?

Beatriz – ia dizer qualquer coisa, em relação às danças tradicionais, eu tinha um disciplina que se chamava, movimento e drama, em que realmente nos cantávamos canções e fazíamos danças de roda, que eu adorei, mas isso não posso continuar, tanto foi que mais tarde ...

MODERADORA:– mas isso era na escola, era da escola?

Beatriz – era na escola, no magistério primário, eu fiz esse curso primeiro. E aí foi onde eu gostei mesmo mais, de educação física porque tinha um professor de educação física muito ativo, era assim, havia sempre coisas diferentes para fazer, quando estávamos lá fora era porque o tempo tava bom, era sempre sol o ano inteiro, eu adorava e portanto, tinha essa disciplina No programa, que nós adorávamos, havia sempre coreografias, coisas diferentes, mas é só ....mas o que eu faço hoje, é por opção é porque eu gosto, não me influenciou assim ... Eu não poderia ser professora de educação física.

MODERADORA:– No questionário, havia uma pergunta que vos pedia para colocar por ordem as cinco disciplinas mais importantes, no currículo dos alunos. A maioria de vocês colocou Educação Física e o que gostaria de saber era porque, porque acham que é importante esta disciplina, que é muito importante.

Leonor: – era o que ia dizer, era precisamente isso que eu ia referir .

Zélia: – porque cria disciplina, eu penso que se a Educação Física for, não for só fazer, o que nos apetece, ou façam o que vos apetecer mexam-se..., se não for assim, for uma coisa preparada feita com intenção, acho também queria disciplina, cria hábitos saudáveis, quer por mexer-se realmente e fazer desporto e isso, acho que isso é muito importante para todo o resto, porque se não tivermos coxos, estudamos melhor, aprendemos mais e relacionamos-nos, melhor com a vida.



Bom Sucesso - ... e a postura ...

MODERADORA: - Beatriz ...

Beatriz – até porque hoje em dia, qualquer horário que os alunos têm ... que eu não tinha esta carga horária, no meu tempo, cada vez mais é necessário ter educação física, porque eles tão muito tempo sentados ...

Bom Sucesso é é ...

Tin Tin:: – uhm uhm

Beatriz – muito tempo a olhar para a televisão, muito tempo olhar para os jogos ...

Bom Sucesso – muito tempo em espaços fechados, o espaço aberto é importantíssimo ...

Beatriz – já nem falo nisso ... e para o convívio também ...

Zélia: – e para o stress, também e para o convívio, sociabilização...

Bom Sucesso - por causa dos jogos em conjunto....

Beatriz – e por causa do sedentarismo.

Black Mountain: – Eu considero relevante, aaaa portanto, no currículo a educação física, em primeiro lugar porque, é a disciplina que tem o contributo, além do que já foi dito, para uma componente de sociabilização. E alguns precisam mesmo de ser forçados, portanto, enquanto no centro da mesa, se quiser isola-se na mesa, num espaço aberto, e num espaço onde não há lugares pré-definidos, e em que, as atividades, e nomeadamente, os desportos coletivos, obriga uma interação, portanto, que desempenha um papel formativo, portanto, relevante e determinante ... aaa por outro lado, é aqui, que contraria aquilo que é a vida sedentária portanto de hoje, aaaa mas inclusivamente, portanto, terei consciente que a Educação física

obriga a ser criativo e proactivo, na medida em que a quantidade de situações, novas que durante uma aula, e dentro de um espaço não convencional, portanto que se colocam ao aluno portanto, constituem portanto uma oportunidade única, que outras disciplinas não tem portanto, possibilidade, de encontrar.

MODERADORA:– Tin Tin::, Leonor, LUZ...

Leonor: - ... E tens de trabalhar os reflexos, tens de tomar decisões, ali de um momento para o outro, às vezes sem pensares muito e ... e acho que a educação física é umas das disciplinas que mais trabalha esses factores.

Zélia: – e a coordenação

Tin Tin:: – exactamente eu tava a pensar nisso, quando ela disse

Bom Sucesso - e o respeito pelas regras, os desportos coletivos, em que cada um tem o seu papel e uns estão dependentes dos outros, isso é importante.

MODERADORA:– LUZ:, Tin Tin::

LUZ:– eu penso que já foi tudo dito, acho que é tudo muito importante, a nível da sociabilização...

Black Mountain: – eu só queria acrescentar uma coisa, só queria acrescentar isto, aaa eu sou professor de história e aaa... com frequência, utilizo figuras da... do desporto colectivo, para aplicar, portanto, a contextos específicos da disciplina, perdão, coisas que parece tão simples, como o futebol, aaaa e nomeadamente, inclusivamente sou defensor que há hoje no mundo hoje que se inicia, num campo de virtualização, que o desporto encarna muito da virtualização ... porque são ... pegando por exemplo, portanto, naquilo que o posicionamento perante um futebol, que eu considero aqui há aqui uma grande carga sociológica profunda, e por acaso tento explorar, explorar, isso

Beatriz – exactamente

Black Mountain: – por outro lado e componente da disciplina, e a componente da disciplina é aquilo que aqui já foi dito, que cada um tem seu papel, mas, o seu papel não papel isolado, e é, e é, em relação com o outro. As simples atividades como sejam portanto o futebol, um que indivíduo, portanto, tem exatamente de ter noções de espaço, noções de tempo, de coordenação motora, coordenação do próximo passo do próximo movimento, caso contrário não basta saber correr, saltar. É necessário, portanto também agir com a cabeça.

MODERADORA:- no vosso entender, na vossa opinião, a Educação física justifica-se no currículo, pela necessidade, da melhoria das aptidões gerais, portanto, nomeadamente a coordenação a resistência, mas também pela componente de sociabilização ...

Tin Tin:: – sim

MODERADORA:- Encontram mais algum outro contributo, relativamente à existência da .. da Educação Física no currículo escolar? Em relação às finalidades das disciplina, para além destas, que sinalizaram?

Black Mountain: – eu acho que Estava aqui implícita a educação para a saúde, que se faz muito através do desporto, e isso é algo muito claro, portanto, aaa conseguir portanto, organizar a sua vida, de uma forma saudável e ter uma ocupação, também saudável, nos tempos e o tempo contribuir para a educação corporal aaa e mental, que aqui desempenha um papel claro, e portanto ...

Zélia: – e eu também, uma coisa que acho importante na educação física, no desporto em geral, também com o espírito de sacrifício, é o levar até aos limites, é o ir um bocadinho mais além, criar uma esse ... a resiliência no fundo, depois no dia a dia, que é muito necessário também e na educação física isso acontece, já estamos cansadas mas temos de correr mais um pouco, chegar à baliza, temos que chegar à meta, seguir um objetivo, esforçar-se para ...

Tin Tin:: – é é ... ir até ao fim, que é uma coisa que eles muitas vezes desistem a meio, não é ?

Zélia: – é é ... é uma competência que depois é essencial para a vida não é ?

Tin Tin:: – uhm, uhm

MODERADORA:- mais algum contributo ?

Bom Sucesso – não tenho mais nada a dizer ...

MODERADORA:- Obrigada... perguntei também qual era o vosso posicionamento em relação à avaliação desta disciplina. Se bem se recordam havia uma série de itens, em que vos era perguntado se a disciplina devia ser avaliada contando, para a média de acesso ao ensino superior, se devia ser opcional, se não devia existir ... devia ser obrigatória com avaliação ... o que acham e porquê?

Zélia: – Eu penso que não deve ser opcional, porque, só por uma razão, porque muita gente só por preguiça não iria integrar, e acho que faz falta todos, dar, fazer isso fazer qualquer coisa, mexer-se, acho que é muito importante, nem que seja pouco ...

MODERADORA:- estou falar na vertente escola até ao 12º ano correto, como temos aqui diferentes ciclos ... *ver à la long, não é*

Zélia: - sim, sim, sim, ver ... mesmo, mesmo depois na parte final do secundário, acho que é importante ter, e até mesmo uns por preguiça e outros por uma questão de ter pouco tempo para estudar, e para se entregarem ao estudo, não fazer educação física, e acho que se consegue sem fazer e acho que deve ser frequentada. Agora no que diz respeito e até a final do terceiro ciclo, deve ter uma nota E até deve ter algum peso para disciplinar. No ensino secundário penso que ir para ... depende das áreas, numa área que um aluno está estudar para letras e que não tem assim muita aptidão, e estou aqui quase a fazer meu retrato, muita aptidão para o exercício físico, não poder entrar na faculdade porque realmente não corre muito não consigo ...

Tin Tin:: ... pois

MODERADORA:- mas achas que deve ter avaliação sem contar, ou não deve ter de todo?

Zélia: – acho haver avaliação até para haver um feedback, um feedback visível ...

MODERADORA: – mas não deve contar para a média,

Zélia: – penso que não deve contar para a média, no caso dos alunos que não vão seguir essa vertente, agora quem for para desporto obviamente deverá contar.

MODERADORA: – ok . Beatriz ...

Beatriz – também eu sou daqui da, da mesma opinião da Zélia:, contar pra média não, a menos que seja, para quem vai seguir educação física. Mas que deve ser obrigatória deve, por todas as razões que já que apontamos. E até para ter a nota também ...

MODERADORA: ... sim, sim, sim, sim, Bom Sucesso ...

Bom Sucesso – Eu concordo com a Zélia:, eu acho que não deve ser penalizadora, em termos de progressão, retenção, ou de entrada numa faculdade, aaaa é assim ... Eu acho que eles deviam ter educação física todos os dias, mas acho que não ... que a avaliação ... enfim ... aaaaa ... só um pró-forma, não a contabilizar.

MODERADORA: – queres clarificar essa tua ideia?

Bom Sucesso – aaa qualitativo ou até mesmo quantitativo, não me choca quantitativo mas não, mas não ser penalizadora em termos de retenção.

MODERADORA: – retenção progressão ou ...

Bom Sucesso – nem retenção progressão, nem entrada na faculdade, não deve contar para ...

MODERADORA: – essa tua opinião é no 3º ciclo e no secundário, ou só no secundário.

Bom Sucesso – sempre com avaliação, mas não conte para progressão, retenção, em todos os níveis.

Zélia: – por acaso eu acho que nos miúdos mais pequenos parece-me que ...

Manuela ... que é importante?

Zélia: - É importante, haver essa avaliação para eles se empenharem, porque senão, não conta para avaliação não se empenham como ...

Bom Sucesso - ... pois talvez, talvez...

Zélia: – se poderiam empenhar-se contando. Nos mais velhos já tem outro tipo de raciocínio, já têm outra postura sobre, sobre as coisas e penso que ... agora os pequeninos, eu acho que se não contar ... tou a imaginar aqui o nosso terceiro ciclo, se não contar para a nota a educação física..

Leonor: – eles não fazem ...

Zélia: – olha não trás os ténis, não traz o não sei o quê, porque eles muitas vezes não querem fazer, são como nós ...

Tin Tin:: – sim, sim, sim ...

Zélia: – nós também temos preguiça de fazer, não é? Mas pronto eu depois faz aquele esforço

Bom Sucesso - ... Talvez porque eles ainda estão na formação... Talvez, talvez, talvez

Zélia: – sim, sim

Leonor: – Eu acho que até ao nono, deve contar para a progressão, retenção, No secundário acho que deveria ser uma coisa do género: apto, não apto. Tem positiva, sim. Não tem, contava com uma nota negativa, exatamente para obrigar a fazer... aaaa agora para médias de faculdade, não devia contar, exceto turmas de desporto.

Black Mountain: - de facto com o que se disse até agora que o desporto faz parte, portanto, de uma formação global, eu defendo que o desporto faz sentido, desde a escolaridade até ao fim da escolaridade obrigatória.... aaaa e portanto não é opcional, obrigatoriamente portanto, integrada portanto na formação geral. Relativamente aaaa à portanto, avaliação, acho que ela deve constituir efetivamente, um fator portanto, podemos chamar de pressão, e que condiciona, e que condiciona essencialmente, e que condiciona transição, condiciona a transição, ou seja, portanto, poderíamos efetivamente pôr esta ideia do apto, ou não apto, não me choca não, ou seja, ele tem de ter, ele tenho ter mínimos para frequentar o ano seguinte, ou seja, tenho de ter sucesso na disciplina, claramente eu até considero que, embora não me chocando apto ou não apto, acho que é mais motivador, que se possa fazer, distinguir ... deixar, desde não coloquemos nas notas que tem, ou é o 10 que condiciona, portanto, portanto permita transição, ou é o 20, acho que há algo aqui para ... todos, todos gostam de ver reconhecidos, e o reconhecimento desde que não, impeça, portanto as outras opções, acho que tem efeitos positivos. Portanto é essencialmente uma competição, que é essencialmente virtual e pessoal, e acho que é sadia e o desporto tem por trás essa carga, essa carga de competição. Agora... aaaaa.... De facto, aquilo que eu disse aqui, portanto, ela deve ter portanto, consequências ou seja, o não aproveitamento, o não, a falta de empenho, a falta de dedicação, a falta de assiduidade, assiduidade, deve ter consequências. E a consequência é a não transição, independentemente seu primeiro ano, ou independentemente se estarmos, portanto, no último ano, agora relativamente, ao ao portanto, aquilo que é, portanto a média global, que ela é mais isso uma expressão mais significativa, no caso do secundário, eu concordo com a situação portanto atual, que não deve ser forma de impedimento. Obviamente, que há aqui uma exceção, que é as áreas específicas de desporto, obviamente que é, portanto, não se insere neste quadro. E portanto ela deve contar plenamente.

Zélia: – mas nesta perspectiva como colega estava a dizer, eu acho que a Leonor: tinha dito também... por acaso acho que é importante, não tinha pensado nisso, mas a disciplina contar para passar ou não, mesmo no secundário, não contar para a média, mas ser obrigatória...

Black Mountain: .- caso contrário não transitas

Leonor: – sim

Black Mountain: – è esta situação atual, é esta situação atual, que eu ao contrário ...

Bom Sucesso – ... então vamos supor, desculpem interromper, vamos supor que um aluno está no 10º ano, passa a todas as disciplinas para o 11º, mas como negativa a educação Física ...

Black Mountain: – desde que tenha 8, em qualquer ...

Bom Sucesso – chega ao 11ª ano, está com a disciplina de educação física atrasado, ele progride sempre, mas fica ... mas sempre com..

Black Mountain: – não, não conclui...

Bom Sucesso – Ficou com a Educação Física em atraso, chega à hora de ir para a faculdade, ah não ainda não tenho educação física...

Black Mountain: – pode fazer exame, pode fazer exame, há prova está previsto ... como as outras disciplinas.

Zélia: ... e eles podem fazer ... pode ter 8 agora e ter 12 ...

Black Mountain: – ele pode ter 8 agora ...ou até 12, ou seja a regra, eu acho que é regra atual, ao contrário do que houve aí, isto há sempre interpretações de um lado e de outro, que são, que são às vezes feitas com paixão, e a paixão nunca leva, portanto, a nenhum lado.... aaaa... Primeiro lugar, portanto eu considero que efetivamente, retirar aqui, aqui uma pressão sobre Educação Física é ridículo, mas recolocar em excesso também, também o é, acho que devemos apelar essencialmente, pela... pela parte da corrente portanto da motivação, ... uma parte de motivação. O aluno conseguir 10, ou conseguir uma nota 10, ou conseguir uma nota de 8 que também é possível, o que implica que quem tem oito, a educação Física, mesma coisa que ter oito, portanto, não há nada... a português, que ele não pode somar com mais duas negativas. Ou seja, ele reprova o ano, desde que tenha duas negativas, incluindo Educação Física. E concordo perfeitamente que tenha este, esta, este impacto, e isto é uma pressão, portanto, suficiente. Não se exige, que seja expert, exige-se-lhe que seja suficiente.

Zélia: – exato mínimo de empenho ... ,



Black Mountain: – O mínimo de empenho

Zélia: – também acho.

Black Mountain: .... aaaa.... obviamente que aaaa... portanto, para qualquer... deve ser gratificante para qualquer indivíduo, no final, apesar de não aparecer uma média final, que contará com uma média de 15 ou 17, e não com 10, a educação Física. Agora, aquilo que está atualmente legislado, para secundário, que é àquilo que tem maior peso, aaa de facto acho que, dá alternativas. E dá alternativas, que é portanto, na sequência, de dois anos, porque não é possível ter negativa dois anos seguidos, só é possível ter oito, tem que ser mais de oito, no próximo tem de ter 10, ainda da média de nove, mas ainda não têm ... visto que é trianual, são três anos, os três anos tem que ter portanto, fazer média, portanto positiva. Não é impedimento, não é impedimento de forma.... obriga ... aaaa... obrigado ao mínimo, mas se efetivamente há situações, porque as vezes aparecem argumentos que são pseudo argumentos, que são portanto, indivíduos com deficiências, para isso a legislação própria. E que não se enquadra porque perturba isto, e qualquer indivíduo portanto, em condições de saúde normal, só não faz 10, só não tem 10, se não quiser. Aliás, se não quiser e não são os professores, os professores são a parte sensata da questão, portanto não se avalia com odio, não é?! Portanto, e avalia-se com justiça, e avaliando com justiça e motivação, qualquer aluno menos apto consegue, ter os mínimos para transitar de ano, e isto deve ser, mantido, isto é favorável.

MODERADORA:– Ok Tin Tin:: ... LUZ::....

Tin Tin:: – eu não concordo muito com esta ideia de não transitar, no ano seguinte ... porque estou-me a ver a mim... quer dizer eu ... eu ... tinha negativa e não era uma aluna que fingisse ter dor de barriga, que fingisse estar menstruada, que faltasse às aulas de ... não faltava. E no entanto, não conseguia chegar ...

Black Mountain: – posso ... posso fazer um comentário ?

Tin Tin:: – ... chegar à positiva, esta é a realidade.

Black Mountain: – o que tu ficas impedida é de fracassar em mais duas. Ainda podes fracassar noutra. Aliás a legislação permite, que não tenhas positiva em duas negativas, incluindo a educação física, o que está aqui a equiparar uma situação de sucesso de Educação Física a outra, elas são duas.

Tin Tin:: – sim mas é assim, imagina que eu escolho, ir para ciências, não tenho história, nem preciso de história para ir para ciências, quero ser engenheira de não sei de quê, não preciso de história, não preciso de geografia, não preciso ... para além do que já fiz até ao 9º ano...

Zélia: - ...a geografia até é importante como cultura geral, para engenheira ...

Tin Tin:: - .... para além do que já fiz até ao 9º ano, de acordo com a nossa escolaridade, se não teríamos que fazer então as disciplinas todas até ao 12ª ano.

Black Mountain: – é formação ... é formação geral, é o conceito de formação geral ... eu acho que é indiscutível hoje, numa língua materna que o português, portanto faça parte do currículo até ao final do secundário ...

Tin Tin:: – mas isso ... sim... mas isso toda a gente concorda ...

Black Mountain: – é a formação portanto, da comunicação, aliás e na Educação física desempenha na parte da formação, da formação física, da formação corporal, portanto, uma formação geral, e é ... se for visto nesta perspectiva, da formação geral, portanto acho que não é ... portanto, raramente é formação específica, poderá ser formação específica em casos, portanto muito limitados, é a mesma coisa que educação física, que vocês tem. Formação geral, eu acho que só tem mais-valias, portanto integrar a formação geral. Nesta perspectiva formação geral, e sendo formação geral, que e eu acho que não tem havido esse problema, é necessário que os currículos sejam detalhados, para uma formação geral, E não para uma formação especializada, eee aaaa ... Eu não sou conhecedor profundo, dos programas de educação física, aquilo que eu conheço essencialmente na perspectiva, como professor que trabalha com os outros, olho portanto para o trabalho dos colegas, olho para as programas e parece-me que é, portanto os programas para secundário estão, colocados numa perspectiva de formação geral. Não é de aprofundamento, sendo isto não parece, e porque o problema que

me colocou, que é legítimo e que é correto e acho que não deve impedir, portanto a menor apetência para, não deve impedir a transição de ano e não me impede, desde que isso não seja, uma calamidade.

Bom Sucesso – eu desconhecia agora a transição no secundário, não sei como é que está ...

Black Mountain: – é são duas,

MODERADORA:- é igual à nossa

Tin Tin:: - é com duas

Black Mountain: – Transita com duas,

Tin Tin:: – transita com duas desde que não seja inferior a sete, não é ?

Bom Sucesso – mas depois não tem ...

Black Mountain: - ... é pode ser inferior a 8, a diferença é se forem duas inferiores a 8, transita de ano mas não transita naquelas disciplinas. E quando chegar à final do ciclo, tem que fazer aquele, faz exame, ou pode resolver o problema até antes . AAA no caso de ser oito, desde que o oito, desde que a negativa não seja, portanto dois anos consecutivos, portanto ...

Zélia: - ... Se tiver 11 no ano seguinte nessa disciplina ...

Black Mountain: - ... mesmo que tenha 10, se ele for ... no caso das anuais obrigatoriamente no secundário, a média tem de dar 10. No caso das tri anuais, a única condição que, lhe é colocada é que não haja duas negativas seguidas, depois o conjunto dos três anos que faz, que implica que implica a média positiva. E portanto, parece, que mesmo no secundário que educação física para três anos, não é muito limitativo, aliás eu posso-vos dizer não conheço, não conheço mesmo, não ser por problemas de assiduidade, nenhum aluno que reprove o secundário por causa de Educação Física.

Zélia: – Eu acho também que na educação física, eu acho, não sei existe, na avaliação de educação física, hipoteticamente o aluno que se esforça bastante, pronto é canhoto dos dois pés ...

Black Mountain: – exato ... o professor dá nota para passar ...

Zélia: - ...Não consegue fazer, esforça-se, tenta ...

Tin Tin:: – dá o mínimo

Zélia: – dá ... pelo menos o 10 , eu penso que dá, nos às vezes, mesmo nas outras disciplinas em que o aluno, dá erros, dá isto ... tou a falar por causa do português , o aluno faz tanto esforço, ali no primeiro até o final que nós estamos ali, e a valorizar o esforço para subir ...

Tin Tin:: – sim, mas isso é no final ... a partir do 10 ano as coisas funcionam de maneira diferente, e funcionam comédias aritméticas, mesma educação física, sim

Zélia: - a nível físico?

Tin Tin:: – sim, sim. São cronometrados os tempos, são ... eu vejo minha filha que está no 10º ano e que me transmite o que faz nas aulas de educação física. É cronometrado há uma nota, para não sei quantas voltas é ... não é? É assim que as coisas funcionam, pelo menos é assim que ...

Black Mountain:- Eu, eu dou-vos o testemunho

Tin Tin:: – é o feedback que tenho lá em casa.

Black Mountain: – eu leciono 10º ano, estou nas humanidades, aaa ... tenho 28 alunos, dos 28 alunos não tenho lá nenhuma nota inferior a 10, e nem todos jogam com os pés (sorrisos). E portanto claramente, e tenho inclusivamente casos com problemas da assiduidade, que é necessário andar ali, portanto para ter a escolaridade obrigatória, primeira vez que eu tou com ensino secundário com escolaridade obrigatória, e de facto a Educação Física os miúdos, uns

gostam mais, outros é necessário aqui fazer uma ação, portanto psicológica para ter uma assiduidade regular, inclusivamente em atividades de aprendizagem, apliquei duas portanto, duas alunas, uma excelente aluna em educação física e outra fraca aluna em Educação Física. Os motivos são exatamente os mesmos. O problema de assiduidade são os mesmos. É preguiçosa aguda profunda. Aaaa portanto e opá e terminaram, portanto uma terminou com problemas de assiduidade com 10. E outra apesar dos problemas de assiduidade, terminou com 17 pronto.

Tin Tin:: – Não tenho a certeza como é que as coisas acontecem em todas as escolas, mas no meu caso, eu sei que de acordo com o número de voltas que conseguem dar à escola tem nota X, de acordo com o tempo fazer não sei que tem a nota e y ...

Black Mountain: – naquela atividade obviamente... agora o critério ...

Tin Tin:: – depois como fazem, como chegam à nota final, do período, não sei ao certo...

Black Mountain: – eu até compreendo como professor e acho... e aliás, eu com a história faço, portanto critérios muito apertados, em atividades, portanto muito específicas, quanto mais específicas as atividades vais apertando os critérios, agora, interessa é como chegamos à classificação final, do período ou do ano.

Tin Tin:: – sim

Leonor: – deixa-me dizer-te isto que a Tin Tin:: está dizer, passa-se e passa-se ao nível do básico ... Existe se fez 80 abdominais e se fez 82 classificação é outra ...

MODERADORA:– o que existe é um intervalo de valores que compreendem uma zona saudável ...

Leonor: - ... O problema é que essa situação não é bem clara, porque supostamente existe zona saudável que seria positiva, não é? E depois da positiva teríamos o 3, o 4, ou o 5., e depois fez a modalidade, não sabes que peso é que tem essa modalidade, para avaliação final, e isso devia ser mais claro, as coisas não são claras, desculpa lá que te diga, da Educação

Física não só claras porque não há pesos por modalidade ou porque temos que dar três, e essas que vão ter o peso da nota ...

MODERADORA:- no caso, não são pesos, são níveis atingidos por matéria.

Leonor: – pois ... mas isso tá tu a dizer, isso tá tu a dizer, porque quando se quer dar um três ou um dois, justifica-se com as modalidades que o aluno teve negativa. Não se justifica com as três em que ele teve positiva. Por exemplo, estou só a dar um exemplo, hoje em dia assim, no nosso não, nós esforçavamo-nos e tal, e pronto e os que tinham os pés, o pé funcionar para lado tinha uma notinha mais alta, pronto os outros que ...

Zélia: – mas eu acho importante até, e se calhar não tem a ver com este contexto, os alunos conhecerem, aquela área, zona saudável, para eles saberem se fazendo 80 abdominais, tem x e fazendo 81 consegue se calhar também fazer mais um esforço para ter aquela nota. Por exemplo tenho casa minha sobrinha que era muito boa aluna tinha 18 e 19 a tudo, e dez 11 a Educação Física porque a professora tinha simpatia de lhe dar 10, 11. E ela queria ir para um curso e precisava + 18, então o pai quer ter uma conversa com ela porque nota contava na altura dela, está agora a fazer mestrado, contava e disse-lhe ou não vais e desistes disso e vais pra outra coisa qualquer, ou então tens que te empenhar, porque aquilo também era um bocado falta de empenho, porque ela, podia não ter muito jeito, mas também tava sempre com qualquer coisa, ou tava coxa, bom... só sei que, que ela depois no 11º 10º, teve ali no 10 11, 10 11, 10 11, quase por favor ela própria tinha consciência, no 11º teve começar a dar ao pedal e conseguia ficar em último, em todas as corridas e, e, e apanhar assim muitas bolas e a bola nunca, ou seja, ela nunca apanhava a bola, a bola é que a apanhava a ela e coisas assim do género. Mas ia a tudo o que era ... Inscrevia-se em tudo, o que era corta-mato, tatata... olha este fim de semana estava tão bem na cama, e vou para corta-mato para ficar em último, mesmo assim ela fez isso... bom... pra, para subir, o professor subiu-a para 13, já era bom, mas descia-lhe imenso a média, no 12º, fartou-se de fazer, até nas férias o professor marcou, fez aulas de recuperação, para estes alunos e ela lá ia nas férias fazer umas corridas, com um grupo, arranjou um grupo de amigos que eram aqueles que não prestavam na educação física, comprei agora dá muito bem. E depois o professor, claro que ela não melhorou, praticamente nada, mas conseguiu 17, que já não lhe estragou a média, e o professor, atendeu isso é aliás outro estava Lá, atendeu isso, não fez assim tens progressos com certeza, mas... lá está aquele

bom senso não é ? Professor viu tanto empenho tanto empenho, o professor sabia, qual era o objetivo dela e acabou por...

Bom Sucesso – Esse aspecto é que tenho receio, por exemplo, tenho receio na avaliação do secundário.

Leonor: – É porque fica dependente do bom senso.

Black Mountain: – mas agora não conta para a média ... 10 ou 20, 10 ou 20, tem o mesmo efeito na vida do aluno, e esta, de facto isto, isto, basta que o senso por parte desta legislação, que e isto agora aproveito, a maior parte dos professores de Educação Física não foi capaz de entender isto. Porque quando educação física se afirma pela nota quer dizer que, quer dizer que Educação Física está muito mau na prática.

MODERADORA:– obrigada Black Mountain:. Vou então pagar nessa tua afirmação e vou te perguntar, vou vos perguntar, qual é responsabilidade da escola na promoção de estilos de vida ativos. Qual é o papel da escola o que que é escola deve fazer? E se a escola faz a escola instituição se o faz ou a nossa escola se entenderem? E o que que pode fazer mais? ... Black Mountain: queres ser tu ?

Black Mountain: – Posso...! Eu ... eu ... Aquilo que ... quer dizer, conheço melhor no Agrupamento que se está a fazer, no secundário embora até nem tenha tido o cuidado de saber aquilo que se faz aqui a partir do primeiro ciclo, ainda recentemente, portanto a recolher uma informação, sobre aquilo que está a praticar, ia fazer nesta, nesta área, aa portanto, desde o primeiro ano. Eu acho primeiro lugar que é uma consciência importante a nível do agrupamento todo, a nível da importância, da educação para a saúde, valorizando desporto como estratégia importante, nesse princípio.

MODERADORA:– a saúde numa perspetiva geral, em relação à atividade física, isso existe?

Black Mountain: – Eu acho que existe, e falo essenci... da parte que eu conheço melhor, que é nível do ensino secundário, porquê ... há portanto um plano de atividades, que extravasa em grande parte, a área curricular e ... e inclusivamente com uma preocupação de envolvimento,

da comunidade, inclusivamente o corpo docente não docente, em atividades que são preparadas para a comunidade. Por exemplo na preparação duma caminhada, que por acaso não participei no dia 23 maio, foi alterada, foi alterada, mas verifico que a adesão também relativamente baixa, em que há portanto competições, a nível individual e nível coletivo que ... e com uma amplitude muito vasta que, não se limitam portanto à área curricular, e a área de turma, e portanto, tem uma outra abrangência. Por outro lado, a participação, essencialmente a partir, a partir do movimento professores de educação física, em especial da área curricular em projetos da área extra curricular, e projetos que são transversais.

MODERADORA:- o que é que a escola poderia fazer mais ?

Black Mountain: – Eu acho efetivamente deveria criar, mais... + espaços, e quando digo os espaços não digo tanto físicos, mais momentos portanto para, que portanto ... em primeiro lugar os seus profissionais, tivessem também possibilidade de uma maior participação, do maior envolvimento, portanto aaa ... Nesta área ... Mas por outro lado, também criar mais oportunidades também para desenvolver atividades práticas desportivas fora dos tempos... embora reconhecendo que além, das aulas há já bastantes espaços, e acho que esta é ... isto que é experiência, pode ser potenciado, comercializado.

Bom Sucesso – posso falar ?

Leonor: – eu ... não não fala tu ...

Bom Sucesso – fala tu, fala tu ...

Leonor: – ... não eu ia dizer, que por exemplo a escola podia aproveitar mais os alunos que tem, os alunos que praticam, um desporto que tem algum reconhecimento nacional, a escola não aproveita, nomeadamente esses alunos como exemplo para atrair os outros para determinadas modalidades, ou para fomentar o gosto pelo, pelo desporto ...

MODERADORA:– Clarifica um pouco mais.



Leonor: – clarifico por exemplo o meu filho é atleta, minha filha e meu filho, são atletas federados de ranking nacional, quando o meu filho chega à aula de educação física a professora nem quer saber se ele teve torneio a, b ou c, que dormiu seis horas, e nem sequer quer saber a classificação ou não. Por exemplo se calhar, quando dáva uma modalidade se o chamasse para a aula, e o fizesse parte participar se calhar, até seria um incentivo para, para os de praticarem também, também desporto. Por exemplo, nós aqui na escola eu soube a pouco tempo, foi aluno cá o Tiago Apolónio, estando condução até falei logo com vocês, porque é que não escrevemos, uma carta ao Tiago para, para fazer, quando vier cá a Portugal porque eu sei, sei que nas férias ele vem cá, não convidar para vir cá se calhar seria, um incentivo também aos nossos alunos para, para participarem, porque eles estão sempre de volta das mesas, do tênis de mesa portanto ... acho que às vezes pequenos passos, onde os miúdos dão muito valor aos seus pares, que se calhar se podia dinamizar, + na escola.

Bom Sucesso – Posso? Por exemplo na escola está a minha filha, eles têm um animador durante os recreios, que é ele que dinamiza, algumas atividades no recreio, badminton, bola ... portanto os miúdos têm, quem quer, quem quer vai prós livros, ela umas malinhas com livros não sei quê pra ler, e quem quer tem umas malas, uns baús cheios de material desportivo, saltar à corda, jogar ao elástico ...

MODERADORA:– nos intervalos ?

Bom Sucesso – nos intervalos. Eles têm dois intervalos grandes ... têm de 20 minutos. E há imensos miúdos, como é que é infantil até ao nono ano ... eles no intervalo tem lá um animador, mesmo, só para dinamizar essas atividades. E portanto, eles vão lá ... ou ele disponibiliza, ou são os próprios miúdos ... ahh Eu hoje quero jogar ao elástico, ahh, eu quero badminton, e portanto eee eles fazem, também têm recreios enormes, e campos onde podem praticar todo este tipo de coisas, mas à tem disponibilidade, à à disposição, não é ?... quem os oriente ou então quem lhes dê material.

MODERADORA:– vê lá se é o que querias dizer, só para clarificar o que me estás a dizer é que a escola deveria disponibilizar, recursos materiais e espaciais para promover outro tipo de atividades ...

Bom Sucesso – exatamente... e a Câmara se calhar também tem animadores culturais, e se calhar também não estão a fazer nada, eu vi fazer coisas nos intervalos.

Zélia: – eu eu ... tenho uma posição relativamente aos animadores de recreio, e sou determinantemente contra. Durante o primeiro círculo eu acho que é importante, durante alguma parte do primeiro ciclo a partir também do último ano também já acho que não, eu acho que os miúdos tem que também ter a liberdade para também serem eles descobrir as brincadeiras.

Bom Sucesso – Não, não eles é que vão pedir... certo?

Zélia: - ... Pronto sou de acordo que estejam lá os baús, E coisas para eles tirarem em fazerem o que eles quisessem ...

Bom Sucesso – exatamente

Zélia: – e mesmo com as bolas, aqui não haver este, esta confusão toda com as bolas, mais valia só poder jogar ali ... e se jogasse acolí, levava, do que andar com aqueles problemas todos com as bolas, que eu nem quero entrar bem por aí. Mas agora haver animadores é uma coisa que me arrepiia imenso. Haver pessoas que digam... que no recreio... eu sempre adorei o recreio, das escolas sempre foi parte que eu adorei mais foram os recreios. Também gostava bocadinho das aulas ...

Bom Sucesso – a escola era boa por causa do recreio ...

Zélia: – não sei ... faz-me impressão andar atrás dos miúdos ...

Bom Sucesso – não, não ... mas ninguém anda atrás dos miúdos para nada. Ele tá ali, para disponibilizar o material, vão ter com ele ó não sei quê, quero bolas disto, não sei quê do badminton...

Zélia: – pronto ... mas se a câmara tiver alguém que venha, eu acho que ... os miúdos neste momento já têm muita dificuldade em... os nossos miúdos do 3º ciclo, 2º e 3º ciclo em estar sozinhos no... no... recreio, porque tiveram tanto tempo fechados na sala, esta geração, foi aquela que apanhou as aulas de substituição. Porque sempre que eu só faltava o que havia uma coisa qualquer, eram fechados dentro de um professor, dentro de um professor que disparate, dentro duma sala de aula, com um professor lá para ver, nem sabia bem o que é que havia de fazer.

Bom Sucesso – Eu achava um ótimo quantos eram ali aquelas coisas do jogo da macaca ...

Zélia: – siiiimmm ...

Bom Sucesso – esse tipo de coisas, que a escola pode disponibilizar, e espaços para eles poderem fazer.

Zélia: – tem de haver realmente alguma supervisão, só para eles não se matarem não é.

MODERADORA:– Portanto a escola devia ter outro tipo de recursos materiais ...

Bom Sucesso – mais à mão ... facultar

MODERADORA:– que pudessem... mais à mão ... facultar

LUZ:– e aproveitar também o que já tem. Por exemplo e falo daqui da escola, este ano foi aí uma luta terrível para os miúdos poderem jogar à bola, nos intervalos...

Zélia: - ... e vocês repararam, desculpa interromper-te, repararam que durante aquele período que foi proibido de todo eles jogarem à bola, nós não podíamos passar de baixo dos telheiros ?!

Tin Tin: – exatamente.

Zélia: – ao fim do dia eu vinha para a ginástica às 6,30h, e eles saem com tal fúria das salas que uma pessoa, que uma pessoa tem de se por atrás dos pilares, se não leva com as crianças em cima ...

LUZ:– e houve mais problemas de comportamento, notou-se, que houve uma agravante, eu acho que aí a escola devia organizar-se de outra forma. Os rapazes na sua maioria, pronto gostam de trazer a bola, ou nem que não tragam que vão aí buscar a bolas, mas se jogarem

nos campos, temos vários campos, de uma forma organizada, eles podiam pronto jogar e quando falo futebol outras ....

Zélia: – não jogar fora dos campos

Bom Sucesso – ser muito claro nos sítios onde podem jogar.

Zélia: – é ... isto é .. hoje pode, amanhã não pode ... e mais ou menos amanhã, não é assim, ou conforme esteja o céu.

LUZ:– sim ... sim ...

Zélia: – é não pode fora daquele campo, ponto. E se vir algum a jogar fora daquele campo atuar.

MODERADORA: – portanto a escola têm que, ser o lugar que lhes dá a possibilidade de ter este tipo de experiencias, pode ser futebol, como podem ser outras ...

Painel: – fala

Black Mountain: – portanto, aliás esta... aquilo que acabaram de referir, eu pessoalmente acho que é um erro grave, obviamente que é necessário regulamentar, mas o regulamentar, não é proibir... ah e ... eu acho que quanto mais desporto tivermos, menos problemas temos dentro da sala,

Painel: – reforça a mesma ideia, afirmando que sim.

Black Mountain: – ... devemos incentivar em vez de portanto, proibir, podemos até ser criativos e encontrar espaços, portanto se eles não são suficientes, e portanto algumas vezes é uma questão de alguma engenharia, portanto aqui, organizacional .... de olhar para a escola ...

Bom Sucesso – e olhar para a escola, portanto e ver ... onde é que podemos e o que podemos ...

Black Mountain: – ... e há determinados desportos, há determinados desportos, que não exigem muito espaço, ahh e portanto, e alguns até nem são desportos portanto ...

Zélia: – por exemplo, o ping pong, nós temos ali, filas de miúdos, eles jogam ali aos 6 e 7, que eles adoram ...

Tin Tin:: – é .. é ... e só há uma mesa ...

LUZ::– podia colocar aquelas mesas de pedra ...

Leonor: - sim ... sim ... sim ...

Zélia: – eles jogam à roda, joga um depois outro

Black Mountain: – um miúdo com uma raqueta na mão, raramente utiliza para bater no outro ahh, mas se não tiver nada na mão talvez utilize a mão para outra coisa, portanto quando tiver ocupado... é que não são só os dois, são os outros que estão à volta portanto, em primeiro lugar à espera para, para ganharem vez ... são logo uma série deles, e depois são os outros que também estão, tão ali a ver e assistir, e apoiar. Portanto aquilo não é tão individual quanto se pensa... São apenas dois, àquilo acaba por se criar um grupo, ali à volta. E portanto, e há ali uma interação e uma ocupação. Fazem mais dentro duma sala duas mesas de pingue-pongue, do que dois funcionários a fazerem de polícias.

Bom Sucesso – Eu quando falei em animador no fundo, é, é, é assim, ele ajuda, se eles quiserem, saber regras ele sabe as regras de, e é mais no sentido de depois fazer a recolha do material ... se não ainda levavam o material, não é, hoje vai uma bola mais uma raqueta ...

Zélia: – eu também já tinha ouvido falar ... controlar!

Bom Sucesso – sim, no sentido de controlar !

Zélia: – mas houve uma altura que se falou aí muito em arranjar pessoas, para organizar brinquedos ... a minha experiencia também foi ... eu estava aqui num colégio na amadora, e também havia uma pessoa que com toda a boa vontade, ia lá organizava, hoje jogava-se futebol, aprendia-se as regras e mais não sei quê, outro dia, e os miúdos era uma seca ... no dia que gostavam de futebol, pronto era bom ... mas no dia em que não gostavam ...aquilo era uma seca, tavam ali ... o recreio é para fazer o que quiser.

Bom Sucesso – ah não... ali também fazem o que quiserem ...

Beatriz – Não sei se vocês já repararam houve uma altura que vinha pra ali um senhor, ensinar a andar, saltar à corda ..

Tin Tin:: – sim, sim...

Beatriz – havia sempre miúdos ali ... andavam com aqueles paus grandes ...

Zélia: – sim sim ... as andas ...

MODERADORA:- ... atividades circenses ...

Beatriz – sim, eles andavam ali sempre ocupados e andavam uns com os outros.

Tin Tin:: – nomeadamente do segundo ciclo, não era ? os mais pequenos ...

Zélia: – era organizado pelos pais ... os pais dos miúdos.

MODERADORA:- Sei que o Black Mountain: tem agora uma reunião com o nosso outro Black Mountain, e gostava de finalizar, realizando um o balanço dos principais temas aqui debatidos pelo painel, deixando o critério posteriormente a possibilidade de acrescentar algo mais que não tenha sido dito. Portanto, relativamente às experiências a maioria teve boas experiências, mais ou menos relacionadas com a possibilidade fazer ginástica aquilo que quisessem, por tanta diversidade era relativamente pouca, As matérias alternavam entre ginástica, atletismo, futebol, voleibol e alguns dança. Gostava essencialmente porque não

havia uma obrigatoriedade nem o rigor no cumprimento de um plano, não vos trazendo más memórias. Sendo que o estilo de vida não esteve dependente destas experiências, foram construindo vossa opção relativamente ao serem mais ativos ou não, pelas vossas necessidades.

Leonor: – excepto atletismo. ...

Sorrisos ...

MODERADORA:– aqui umas matérias de fricção...

Zélia: – É o atletismo é unânime...

MODERADORA:– correr ...

Zélia: – é correr ... eu só de pensar já fico cansada.

Leonor: – ó Lúcia mas eu tinha um professor assim na bancada, e nós a correr, correr, correr, e quando parávamos, ele dizia: ó menina, corra, corra, vá corra... e eu a olhar para a bancada e ele sentadinho ...

Bom Sucesso – e as aulas começavam sempre da mesma maneira... a correr!

MODERADORA:– No geral consideram que é disciplina deve fazer parte da formação geral, justificam-na relativamente às suas finalidades, nas questões relacionadas com melhoria da saúde, das aptidões, das aprendizagens do carácter da socialização, penso que não estou a esquecer mais nada, penso que foi essencialmente o que referiram. Relativamente ao papel da escola referiram que a escola podia fazer mais do que está a fazer, uma vez que deveria possibilitar, mais alternativas físicas e temporais para a prática atividade física. Embora as atividades extra curriculares tenham um papel muito decisivo, na promoção dos estilos de vida ativos.

Black Mountain: – portanto ali a secundaria tem um plano de atividades que ultrapassa o plano curricular ...

MODERADORA:– através também do desporto escolar ?

Black Mountain: – sim ... sim ...

MODERADORA:– tirando isto e fora das atividades relativas, ao mesmo, clubes nos recreios que não são incentivados a fazer atividade física, nomeadamente são proibidos, são condicionados, vá para não utilizar expressão proibição.

Zélia: – pois porque estava a trazer algumas consequências... Não foi? Na altura foi porque estava a trazer algumas consequências, se calhar a abordagem é que não foi.. a mais profícua

Black Mountain: – ou seja em vez da proibição, a regulamentação.

MODERADORA:– concordam com este balanço querem acrescentar mais alguma coisa?

MODERADORA:- resta-me agradecer ao painel...

Zélia: – eu nunca tinha feito parte de um painel ...

MODERADORA: – pela participação ... foi muito importante para mim a vossa presença .



